

Eimund Bårdseng Skogheim

Friluftsliv i kroppsøving

En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever erfarer
friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Utøvelse av friluftsliv har vært en del av norsk skole siden tidlig på 1900-tallet. Pedagogiseringen av emnet skjedde likevel ikke før på 1970-tallet, da det ble utviklet et fyldigere pedagogisk tankegodt for friluftsliv som mål og arbeidsform (Bischoff, 2000; Breivik, 1978; Leirhaug & Arnesen, 2016). Nå anses friluftsliv som et av hovedområdene i kroppsøving, med kompetansemål som går igjen gjennom hele skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Likevel viser tidligere studier at forskningen på friluftslivsundervisning er begrenset, og en klar mangel i forskningen er studier som omhandler elevenes erfaringer og opplevelser av undervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016). Et manglende fokus på elevperspektiver i forskningen på friluftsliv i skolen gjør det altså relevant å undersøke hvilke erfaringer elever har med dette. Følgende problemstilling har vært gjeldende for studien: *Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?*

Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign og består av data fra observasjon av to turer, samt tre fokusgruppeintervju med elever fra klassene som var på tur.

Studien finner at elevene anser friluftsliv som et mangfoldig fenomen som kan romme mye. Det kommer likevel frem at friluftsliv er en mangelvare i kroppsøving, selv om læreplanens intensjoner er tydelige. Elevene ønsker mer friluftslivsundervisning, men det er likevel ikke helt tydelig for elevene at friluftsliv faktisk er en del av kroppsøvingsfaget. Ønsket deres for undervisningen er mer ferdighetsutvikling, med særlig fokus på "hard skills" som å kunne lage bål. De uttrykker altså et ønske om å lære ferdigheter de kan bruke senere i livet, fordi de ser en mening ved dette. Flere peker også på det sosiale som en stor fordel ved undervisningen. Funnene tyder imidlertid på at elevene også ser verdien av langsomt friluftsliv på fritiden, og uttrykker at dette er særlig viktig for den psykiske helsen. Det virker likevel ikke som om elevene ser verdien av et langsomt friluftsliv i skolen. utfordringer elevene trekker frem i forbindelse med friluftslivsundervisningen er særlig knyttet til tid, informasjon og utstyr. De vil gjerne ha mer friluftslivsundervisning, men forstår at dette kan være tidkrevende. Det fremmes også en tanke om at det er viktig med god informasjonsflyt i forkant av undervisningen, slik at alle kan delta på noenlunde likt grunnlag.

Forord

Etter to lærerike år på Norges Idrettshøgskole er det nå over, og oppgaven er levert.

I den forbindelse har jeg mange å takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Jannicke Høyem. Tusen hjertelig takk for all hjelpen jeg har fått, og for tålmodigheten, veiledningen og motivasjonen du har gitt meg. Du sitter med utrolig mye kunnskap som jeg har vært så heldig å få nytte av, og jeg er ydmyk for å ha hatt deg som veilederen min.

Tusen takk til samboeren min - uten deg hadde jeg nok ikke sittet her i dag med en ferdig masteroppgave. Du har støttet meg, og fått meg til å jobbe selv når det har stått stille. Du er helt rå! Takk til venner og familie som har støttet meg hele veien, og som alltid har troa på meg. Takk til alle studievennene mine for mange gode samtaler og diskusjoner. Jeg er takknemlig for dere alle!

Til slutt vil jeg takke alle som har deltatt på prosjektet, uten dere hadde det ikke vært noen oppgave.

Oslo, 2023

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	4
INNHALDSFORTEGNELSE	5
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	8
1.1.1 Kroppsøvningsfagets formål	8
1.1.2 Friluftsliv i kroppsøving.....	9
1.1.3 Forskning på friluftsliv i kroppsøving	9
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING OG STRUKTUR	11
2.0 TEORETISK RAMMEVERK, TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 TEORETISK RAMMEVERK	12
2.1.1 Deweys erfaringspedagogikk	12
2.1.2 Refleksjon.....	15
2.1.3 Kolbs læringssirkel	16
2.2 FRILUFTSLIV SOM FENOMEN	17
2.2.1 Fenomenet friluftsliv.....	17
2.2.2 Forståelse av fenomenet	18
2.3 FRILUFTSLIV I KROPPSØVINGSFAGET	21
2.3.1 Kroppsøvningsfaget.....	21
2.3.2 Hvorfor friluftsliv i kroppsøvningsfaget?	22
2.3.3 Kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen.....	24
2.4 UTFORDRINGER I FRILUFTSLIVSUNDERVISNINGEN	25
2.4.1 Operasjonalisering av begrepet.....	25
2.4.2 Rammefaktorer	27
2.4.3 Kroppsøving og friluftsliv - mer enn bare et avbrekk?	29
2.5 TIDLIGERE FORSKNING	30
2.5.1 Elevers opplevelse av friluftslivsundervisningen.....	30
2.5.2. Det sosiale friluftslivet.....	31
2.6 OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	32
3.0 METODE OG METODOLOGISK TILNÆRMING	33
3.1 FORSKNINGSDESIGN	33
3.1.1 Kvalitativ metode.....	33
3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	34
3.1.3 Utvalg.....	35
3.1.4 Kvalitative intervju.....	38
3.1.5 Observasjon	41
3.1.6 Presentasjon av informanter	42
3.2 ANALYSE	43
3.2.1 Transkribering og koding.....	44
3.3 FORFORSTÅELSE, VALIDITET OG RELIABILITET	47
3.3.1 Forforståelse.....	47
3.3.2 Validitet og overførbarhet.....	48
3.3.3 Reliabilitet	49
3.4 FORSKNINGSETISKE IMPLIKASJONER.....	50
3.5 OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET	52

4.0 FUNN, ANALYSE OG DISKUSJON.....	53
4.1 FENOMENET FRILUFTSLIV	53
4.1.1 Forståelse av begrepet.....	53
4.1.2 Felles situasjonsdefinisjon.....	55
4.1.3 Friluftsliv som en del av kroppsøvingsfaget.....	57
4.2 KUNNSKAPSFORMER I FRILUFTSLIVSUNDERVISNINGEN	58
4.2.1 Et ønske om livslang læring.....	58
4.2.2 Ferdighetsutvikling.....	59
4.2.3 En motsats mellom trivsel og læring.....	61
4.3 VERDIEN AV FRILUFTSLIV	62
4.3.1 Friluftsliv for psykisk og fysisk helse	62
4.3.2 Friluftsliv som avbrekk fra hverdagen	64
4.4. FRILUFTSLIV SOM SOSIAL ARENA	65
4.5 UTFORDRINGER I FRILUFTSLIVSUNDERVISNINGEN.....	67
4.5.1 Tidsbruk.....	67
4.5.2 Utstyr og forberedelser	69
4.6 OPPSUMMERING AV KAPITTELET.....	71
5.0 OPPSUMMERING AV FUNN, DIDAKTISKE IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE.....	72
5.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN.....	72
5.1.1 Fenomenet friluftsliv.....	72
5.1.2 Kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen.....	73
5.1.3 Verdien av friluftsliv.....	75
5.1.4 Friluftsliv som sosial arena	76
5.1.5 Utfordringer i friluftslivsundervisningen	76
5.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	77
5.3 VIDERE FORSKNING PÅ FELTET	79
LITTERATURLISTE	81
FIGUR- OG TABELLOVERSIKT	92
VEDLEGG	93
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	94
VEDLEGG 2: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA	96
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	98

1.0 Innledning

Friluftsliv har dype røtter i Norge, hvor naturen gjennom lang tid har vært en kilde til mat og brensel. Selv om mange fortsatt verdsetter jakt, bærtur, fiske og soppstaking, er riktignok friluftsliv i moderne tid primært rettet mot opplevelser (Loland, 2013; Mytting & Bischoff, 2008). Friluftsliv har blitt en del av den norske identiteten, og i den nasjonale selvpresentasjonen legges det særlig vekt på naturen og friluftslivets norske særpreg (Øia & Strandbu, 2004). “Søndagstur” er blitt et etablert begrep (Woon, 1993), og hyttenekt under koronapandemien ble av flere ansett som et brudd på menneskerettighetene (HR-2022-718-A; Strand, 2020). De senere årene har bedre økonomiske og materielle forhold lagt grunnlaget for et større behov for å søke ut i naturen - flertallet bor i byer og har stillesittende arbeid, og effektive kommunikasjonsmidler gjør veien til skogen og fjellet enklere (Loland, 2013).

Kroppsoving ble et obligatorisk fag på skolene i byen i 1889, mens det først i 1939 ble obligatorisk i skolene på landet (Sæle, 2021). Faget har gjennomgått betydelige endringer i takt med samfunnets utvikling. Opprinnelig ble det påvirket av antikkens gymnastikk og idretter, før det senere gikk over til å bygge på en militær ideologi som skulle skape gode soldater (Sæle, 2021). I 1920-årene var kroppsovingen preget av innslag fra ballspill, lek og gymnastikk, og idretten fikk en større plass, akkurat som ellers i samfunnet (Kirk, 2012, s. 3). Faget gikk altså fra å være et gymnastikkbasert praksisfelt til et idrettsbasert felt (Kirk, 2012, s. 3). Fra 1970-tallet fikk faget et større kulturelt preg, med innslag av aktiviteter som lek, idrett, dans og drama (Sæle, 2021). Det var også i denne perioden friluftsliv ble en større del av kroppsovingsfaget. Friluftsliv som kulturuttrykk har en 200-årig historie i Norge, og turer i natur og anvendelse av friluftsliv har vært en del av norsk skole siden tidlig på 1900-tallet. Det var likevel først på 1970-tallet det ble utviklet et fyldigere pedagogisk tankegodt for friluftsliv som mål og arbeidsform (Bischoff, 2000; Breivik, 1978; Leirhaug & Arnesen, 2016).

Høsten 2020 ble læreplanverket for den norske skolen fornyet, og inn kom Kunnskapsløftet 2020 [LK20] (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her blir det blant annet vektlagt at elevene skal få bedre forståelse for fenomenene det blir undervist i - de skal oppnå dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den fagspesifikke læreplanen for

kroppsøving blir det slått fast at faget blant annet skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger, at elevene skal lære med kroppen, og at de skal utvikle kompetanse, motivasjon og evne til å håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). Friluftsliv anses som et av hovedområdene i kroppsøving, med kompetansemål som går igjen gjennom hele skolegangen. Denne satsingen på friluftsliv anses som et viktig ledd i å møte fremtidige samfunnsutfordringer, som miljøproblematikken og dårligere fysisk og psykisk helse (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016).

1.1 Bakgrunn for studien

1.1.1 Kroppsøvingsfagets formål

Kroppsøvingsfagets formål er å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Sentrale elementer i faget inkluderer bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samhandling i ulike bevegelsesaktiviteter, samt utendørsaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2020). Faget bygger også på verdier som understreker betydningen av lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre former for bevegelse som en del av en felles dannelsingsprosess og identitetsskaping innenfor den norske konteksten (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å oppnå disse målene om danning og identitetsskaping, er det viktig å gjennomføre varierte bevegelsesaktiviteter, utforske naturen og legge vekt på lek og moro i fellesskap. På den måten kan kroppsøving også fremme samarbeid, gjensidig forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Fagets formål er altså å stimulere elevene til å være fysisk aktive, nå og i fremtiden, gjennom blant annet friluftsliv. Læreplanen fastslår videre at det å benytte seg av uteaktiviteter og naturferdsel skal skape grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt, og elevene skal bruke nærområdet til å utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.1.2 Friluftsliv i kroppsøving

Begrepene “friluftsliv” og “natur” går igjen i kompetansemålene i kroppsøving gjennom hele skolegangen. Det er altså liten tvil om at friluftsliv og naturferdsel har en viktig rolle i læreplanen, og ikke minst i elevenes danningsprosess. Målsettingen er riktignok nokså ambisiøs - friluftsliv skal være en del av et danningsprosjekt, være med på å forme elevenes identitet, skape naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet, og det skal stimulere elevene til å være fysisk aktive gjennom livet. Undervisningen skal i tillegg gjennomføres på varierte måter gjennom ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2020). Likevel presenterer ikke læreplanverket konkrete strategier for hvordan friluftslivsundervisningen bør legges opp. Dette kan potensielt føre til uklarhet om hva undervisningen bør inneholde, og med det ulik undervisningspraksis blant lærere (Borgen & Engelsrud, 2020; Standal, Moen & Westlie, 2020). Dette kan også medføre at både faget og emnet blir “en mil vid og en tomme dyp” (Standal, Moen & Westlie, 2020). På den måten blir det også opp til hver enkelt lærer å operasjonalisere læreplanmålene for å finne ut hvordan undervisningen bør foregå for å skape lærelyst, bevegelsesglede og oppfylle fagets formål.

1.1.3 Forskning på friluftsliv i kroppsøving

Selv om friluftsliv har vært en stor del av kroppsøvingfaget siden tidlig på 1900-tallet, og det nye læreplanverket fastslår at friluftsliv skal ha en stor rolle i kroppsøvingfaget, er forskningen på friluftsliv i skolen begrenset. Både Abelsen og Leirhaug (2017) og Leirhaug og Arnesen (2016) har gjennomført studier som klart og tydelig viser at friluftslivsundervisningen trenger mer empirisk forskning. Abelsen og Leirhaug (2017) finner blant annet i sin artikkel at den empirisk baserte kunnskapen om elevers opplevelse av friluftsliv i skolen er begrenset, og at den dermed ikke tillater å trekke syntetiserte slutninger (s. 28). Det påpekes også at det er akutt behov for å utforske og dokumentere hva elever får ut av eksisterende friluftslivsundervisning (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016).

En klar mangel i forskningen er altså studier som omhandler elevenes oppfatninger, erfaringer og opplevelser av friluftslivsundervisningen, og i studiene som har blitt gjennomført er det tydelig at friluftslivsundervisningen som blir beskrevet i læreplanverket er vanskelig å gjennomføre i praksis. Når friluftsliv gjerne omtales som

et nordisk konsept, og i beste fall særnorsk, er dette nokså urovekkende. Bekymringer knyttet til påstander om at ungdom har mistet interessen for friluftsliv, og at dette er en årsak til at de er mindre aktive, er enda en grunn til å studere ungdoms forhold til natur (Øia & Strandbu, 2004, s. 35).

Elever i norsk skole skal gjennomføre friluftslivsundervisning på alle trinn. Likevel tilsier min erfaring gjennom egen skolegang, gjennom et bachelorstudium for å bli faglærer i kroppsøving og idrettsfag, et masterstudium i kroppsøving og pedagogikk og gjennom praksisperioder på ulike skoler at friluftsliv til dels blir nedprioritert i kroppsøvingundervisningen. Mitt inntrykk er også at det varierer stort fra faglærer til faglærer hva som vektlegges i undervisningen, hvordan den gjennomføres, hvor mye tid man bruker på emnet og hvordan elevene opplever undervisningen. Tidligere forskning på feltet viser at disse tankene kan vise seg å stemme, og at friluftsliv i stor grad blir nedprioritert på bekostning av blant annet ulike idrettsaktiviteter (Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Redelius, 2004; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Det er tydelig at dette strider mot intensjonene i læreplanen om at friluftsliv skal være en vesentlig del av kroppsøvingsfaget. Med utgangspunkt i dette finner jeg det svært interessant å finne ut mer om hvordan elevene erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøving. Jeg håper derfor dette prosjektet kan bidra til å belyse et område som behøver mer forskning, og med det supplere eksisterende forskning på feltet.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg elever erfarer friluftslivsundervisningen de får på skolen. Fokuset vil altså være rettet mot elevenes refleksjoner, erfaringer og opplevelser. For å finne ut av dette har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?*

For å belyse problemstillingen skal jeg analysere data fra tre fokusgruppeintervju, og supplere med observasjoner fra friluftslivsundervisning med klassene til to av fokusgruppene. Dette vil gi meg innsikt i elevenes uttrykte erfaring av undervisningen de har hatt i friluftsliv. I analysen vil jeg se dette i sammenheng med kroppsøving som fag, friluftsliv som emne og oppgavens teorikapittel. Teorikapittelet presenterer begreper, teoretisk rammeverk og tidligere forskning, og jeg vil sette studiens funn opp

mot eksisterende forskning på feltet, slik at jeg kan se om funnene i denne studien skiller seg fra tidligere forskning eller viser noen av de samme tendensene.

Masterprosjektet avgrenser seg til datamateriale fra tre intervju, og observasjon fra friluftslivsundervisning med to av klassene. Det er derfor essensielt å påpeke at prosjektet kun vil sette søkelys på enkelte aspekter av feltet som undersøkes, og følgelig utelate andre aspekter.

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Innledningsvis har jeg presentert tematikken og problemstillingen oppgaven skal utforske. Kapittel to, teorikapittelet, vil omtale sentrale temaer på feltet. Dette kapittelet vil også ta for seg et teoretisk rammeverk knyttet til studiens problemstilling, og redegjøre for eksisterende forskning om hvordan friluftsliv arbeides med i skolen. Kapittel tre vil utgjøre den metodologiske tilnærmingen i oppgaven. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for datamaterialet og hvilke valg jeg har tatt når det kommer til innsamling, håndtering, koding og analyse av data. Her vil jeg også gjøre rede for etiske betraktninger, og drøfte reliabiliteten og validiteten til oppgaven. Fjerde kapittel består av analyse- og diskusjon av funn, hvor jeg presenterer og diskuterer data i lys av teorien jeg har gått gjennom. Analysekapittelet er strukturert i fem deler, der inndelingen er basert på funnene - første del handler om fenomenet friluftsliv, andre del ser på kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen, tredje del fokuserer på verdien av friluftsliv, fjerde del diskuterer friluftsliv som sosial arena og femte del ser på utfordringer i friluftslivsundervisningen. I kapittel fem vil jeg oppsummere studiens funn, samt de didaktiske implikasjonene disse funnene kan ha og muligheter for videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk, teori og tidligere forskning

Det nye læreplanverket viderefører friluftslivets viktige plass i kroppsøvfingsfaget gjennom hele skoleløpet. Likevel viser forskning at friluftsliv i stor grad blir nedprioritert på bekostning av blant annet ulike idrettsaktiviteter, og slik har det vært i mange år, selv om elevene uttrykker et ønske om mer friluftslivsundervisning (Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Redelius, 2004; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). I denne studien skal jeg undersøke hvordan et utvalg elever erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket og forklare hvordan jeg forstår begrepet “erfaring”. Videre vil jeg diskutere friluftsliv som fenomen, før jeg så vil ta for meg friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. Deretter skal jeg gå gjennom noen utfordringer med friluftslivsundervisningen i kroppsøving, før jeg så vil gå inn på tidligere forskning på feltet.

2.1 Teoretisk rammeverk

Slik det kommer frem i problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvordan elevene erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Fokuset vil altså være rettet mot elevenes refleksjoner, erfaringer og opplevelser. Dette er tre ulike begrep, som likevel går over i og overlapper hverandre. Det mest sentrale begrepet er erfaring, så jeg vil begynne med å gå gjennom John Deweys teorier om erfaring. Videre vil jeg kort redegjøre for Schöns teorier om refleksjon og Kolbs læringssirkel. Underveis vil jeg forsøke å nyansere Deweys erfaringsbegrep med utgangspunkt i Schön og Kolb, og se begrepene “erfaring”, “refleksjon” og “opplevelse” i sammenheng med hverandre.

2.1.1 Deweys erfaringspedagogikk

“Erfaring” er et uklart begrep. I hverdagen vil man ofte bruke begrepet overlappende med begrepet “opplevelse”, men der erfaring gjerne omhandler informasjon som blir ervervet, handler opplevelse heller om innholdet av en persons subjektive erfaring (Teigen, 2020; Teigen, 2021). En kan derfor si at erfaring gjerne blir knyttet til situasjoner man lærer noe av. Å tenke og reflektere er ifølge Dewey (2015) essensielt for at erfaringslære skal fungere i praksis, fordi det er tanken som gjør at erfaringen fører til læring. I kroppsøvfingsfaget er det flere kompetansemål som uttrykker et ønske om at elevene skal reflektere over handlinger og aktiviteter, og dette går også igjen i

fagets kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er altså tydelig at læreplanverket forutsetter refleksjon for at læring skal oppstå, noe som står i stil med Deweys tanker. Fordi denne oppgaven skrives i kontekst av den norske læreplanen, har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i Deweys erfaringspedagogikk for å analysere elevenes erfaringer i friluftslivsundervisningen.

Deweys pedagogikk blir ofte oppsummert gjennom utsagnet “learning by doing” (Standal & Aggerholm, 2016). Dette handler om at pedagogiske erfaringer må inneholde en aktivitet (Standal & Aggerholm, 2016). Dewey skiller riktignok mellom aktiv og passiv handling (Dewey, 1938). Erfaring gjennom den aktive handlingen består av å gjøre et forsøk - når vi erfarer, handler vi aktivt i forbindelse med erfaringen (Standal, 2015a, s. 112). På den passive siden er erfaring noe subjektet gjennomgår i den forstand at det som skjer til en viss grad er utenfor subjektets kontroll (Standal, 2015a, s. 112). Disse to delene påvirkes av hverandre, og når vi i en aktivitet kommer til det punktet hvor vi handler, for så å bli påvirket av konsekvensene av vår handling, og dette igjen fører til en forandring, skjer det læring (Dewey, 1938; Standal, 2015a).

Verdien av erfaring ligger altså i forståelsen av forbindelser og sammenhenger som erfaringen fører til. Uten kombinasjonen av å erfare, og dermed utsettes for konsekvensene av erfaring, er det ikke mulig å utvikle ny innsikt, kunnskap eller erfaring (Dewey, 1938). Det er likevel både ensidig og feil å tro at man lærer *bare* ved å gjøre noe - også refleksjon over opplevelsen, og særlig refleksjon over vanskelighetene ved erfaringen, er viktig for Deweys pedagogiske filosofi (Standal & Aggerholm, 2016, s. 16). Dewey anser altså *tanke* og *handling* som uatskillelige deler (Standal & Aggerholm, 2016, s. 16). Alle erfaringer blir ifølge Dewey innledet av en fase med prøving og feiling (Dewey, 2015). Denne fasen består av forvirring, og innebærer at man gjør noe, og når det mislykkes, gjør man noe annet - og dette fortsetter til man treffer noe som fungerer (Dewey, 2015). Da blir metoden man treffer på en tommelfingerregel i fremtidige handlinger (Dewey, 2015). Ifølge Dewey er denne metoden tilfeldig, fordi den mangler refleksjon. Handlingen er prisgitt omstendighetene - disse endres stadig, og dermed vil vi følgelig ikke oppnå samme resultat når ikke de samme betingelsene er på plass (Dewey, 2015). Her kommer refleksjonen inn. Hvis vi i detalj vet hva resultatet avhenger av, kan vi se om de nødvendige forholdene er der, og endre atferd ut fra dette (Dewey, 2015).

Erfaring, refleksjon og utvikling er altså tett bundet sammen ifølge Dewey, og erfaringer kan sies å ha to aspekter. Det ene omhandler det umiddelbare aspektet av en erfaring, mens det andre omhandler dens innflytelse på senere erfaringer (Dewey, 1938, s. 27). I den forbindelse trekker han inn begrepet “habits”, eller vaner. Vaner påvirker både følelser og holdninger i møte med ulike situasjoner, og fra enhver situasjon tar man med seg noe videre. Hvis undervisningen skal ha verdi må den oppfylle et krav om kontinuitet, slik at erfaringene fra fortiden og nåtiden utfyller hverandre og skaper en bedre vei mot fremtiden (Dewey, 1938, s. 35-36). På den måten vil ikke kunnskap hvile på tilfeldigheter, men heller være en prosess som utvikles over tid (Dewey, 1938). Et eksempel for å tydeliggjøre dette kan illustreres ved at elever skal tenne et bål i skogen. Dersom de feiler, kan dette medføre at de gir opp og ikke vil prøve igjen. Hvis de heller reflekterer over situasjonen kan de moderere atferden sin, og på den måten forstå at ved de fyrte opp med var våt, eller at de ikke var tålmodige nok. En er derfor nødt til å forstå sammenhengen mellom handling og konsekvens. Det er derfor avgjørende at elevene får mulighet til å prøve og feile, og også reflektere, slik at de på ulike nivå kan oppleve mestring (Imsen, 2005).

Erfaring beror på en kontinuerlig prosess, der tidligere erfaringer påvirker videre erfaringer (Dewey, 1938). Dette betyr at man kan møte elever som, på bakgrunn av tidligere erfaringer, ikke ønsker eller har mulighet til å delta i undervisningen. Læreren bør derfor møte elevene, ikke bare med fokus på «her og nå» eller fremtidige erfaringer, men også elevens vaner, hvor tidligere erfaringer legges til grunn når det skal tilrettelegges for nye erfaringer (Dewey, 1938, s. 39; 58-60). Dette vil være viktig for at elevene skal kunne danne forbindelser mellom erfaringer de har ervervet og faglig innhold i skolen (Dewey, 1938). Dewey understreker også viktigheten av å delta i et sosialt fellesskap. Han mener at erfaring og utvikling ikke bare oppstår i det indre i individet, men også i det ytre miljøet (Dewey, 2015). Hvis det er fravær av refleksjon, vil ikke erfaringene bidra til læring. Det er derfor essensielt å organisere undervisning på en slik måte at det blir rom for å reflektere, verifisere, møte problemer, bli korrigert og påvirket av omgivelsene gjennom aktiv deltakelse i et fellesskap (Dewey, 1938, s. 40).

Dewey (1938) skiller mellom educative, miseducative og non-educative erfaringer (Dewey, 1938). Educative erfaringer er de erfaringene som fører til læring, gjennom

punktene som er gjennomgått tidligere i denne delen. Miseducative erfaringer kan derimot oppstå dersom erfaringene elevene gjør seg hindrer fremtidige erfaringer (Dewey, 1938). Dette kan for eksempel være hvis en elev har en dårlig opplevelse med friluftsliv i kroppsøving, fordi eleven var våt, kald og ikke fikk fyr på bålet. Non-educative erfaringer er situasjoner hvor man ikke tilegner seg lærdom (Dewey, 1938). Dette kan være situasjoner hvor undervisningen er for vanskelig, eller for enkel, og utviklingen til eleven stagnerer (Dewey, 1938). For at elevene ikke skal møte slike situasjoner i undervisningen i friluftsliv i kroppsøving, er det viktig at elevene møter undervisning som er tilpasset deres nivå og behov (Dewey, 1938).

Dewey kritiserer skoleverket for å være for lite praktisk, og for fokusert på teori - han sier at hele kroppen er som ledninger til kunnskap (Dewey, 2015). Han hevder videre at tradisjonell utdanning er for opptatt av å vektlegge ytre faktorer, som innhold i timene, tonefall hos læreren, læringsaktiviteter og utstyr (Dewey, 1938, s. 45). En kritikk mot Deweys læringsteori er imidlertid at Dewey forutsetter at individet er aktivt i læringsprosessen, og avgjørende for å kunne lære gjennom prøving og feiling er en indre motivasjon og nysgjerrighet til å finne ut av og løse problemer (Imsen, 2005, s. 176). Dette treffer ikke nødvendigvis alle elever.

2.1.2 Refleksjon

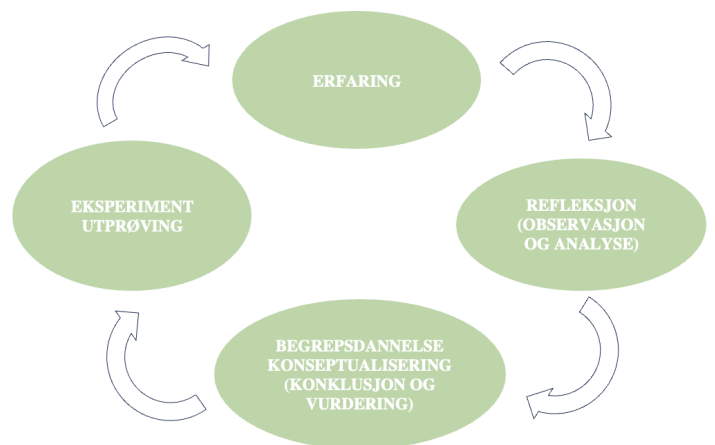
Professor og filosof Donald Schön (2001) anser refleksjon som en nødvendig del av handling. Han mener disse to elementene henger tett sammen og er integrerte deler som ikke kan skilles (Schön, 2001). Ut fra denne tanken har han skapt tre begrep som han kaller “knowing-in-action”, “reflection-in-action” og “reflection-on-action”, eller henholdsvis viten i handling, refleksjon i handling og refleksjon over handling (Schön, 2001). Viten i handling handler for Schön (2001) om de situasjonene man havner i som utføres uten at man tenker over det, hvor kunnskapen ligger i og kommer til syne i handlingen uten at man nødvendigvis kan forklare hvorfor og hvordan. Refleksjon i handling handler på sin side om å tenke over hva man gjør mens man gjør det (Schön, 2001). Her reflekterer man over en handling samtidig som man utfører den, og konstruerer på den måten ny teori knyttet til dette tilfellet (Schön, 2001). Dette kan altså handle om hvordan man havner i en situasjon og reagerer instinktivt etter egen viten - helt frem til noe endres, og man blir tvunget til å reflektere over handlingen. Refleksjon over handling handler på sin side om refleksjonen som skjer i ettertid av handlingen,

som fungerer som en slags evaluering av hva som bør endres til neste gang (Schön, 2001). Schöns fremstilling av refleksjon kan altså anses som å være i nivåer - refleksjon *i* handling som et grunnleggende nivå, og refleksjon *over* handling som en videreførende virksomhet.

Schön retter altså blikket mot fortiden, noe som skiller seg fra Deweys fremtidsorienterte tenkning. Der Dewey ser refleksjon som en vei til å tenke og erfare, ser Schön heller refleksjon som en vei til å identifisere kunnskap i og om handling. Schön vektlegger altså at refleksjon ikke bare er en intellektuell aktivitet, men også en emosjonell og intuitiv prosess som involverer erkjennelse av egne verdier, holdninger og antakelser (Fendler, 2003, s. 16). Han argumenterer for at man ofte må ta raske beslutninger i uforutsigbare situasjoner, og med det er handling og refleksjon tett sammenflettet. Dermed kan en si at man på en side finner Schöns forestillinger om utøver- og profesjonsbasert intuisjon, mens man på den andre siden finner Deweys forestilling om rasjonell og vitenskapelig tenkning (Fendler, 2003, s. 16).

2.1.3 Kolbs lærings sirkel

Utdanningsteoretiker David Kolb mener all vesentlig læring er erfaringsbasert, og at det er en sammenheng mellom læring, arbeid og andre aktiviteter, og selve utviklingen av erkjennelse (Kolb, 2000; 2012). Det er denne sammenhengen som gir erfaringsbasert læringsperspektiv, hevder han, og det er ikke erfaringen i seg selv som gir læring, men gjennom observasjon og refleksjon kan man skape mening ut fra erfaringer som igjen kan omformes til kunnskap (Kolb, 2012). Kolb (2012) mener videre at ideer ikke er ferdige, men at de omformes gjennom erfaringer.



Figur 1: Kolbs lærings sirkel, fritt etter Kolb (1984)

Kolb utviklet en lærings sirkel, og var opptatt av at det ikke er en tydelig start og slutt på denne sirkelen. Det er heller en kontinuerlig prosess, hvor den som skal lære må ha evne til å gjennomføre trinnene (Kolb, 2000). Man må altså kunne involvere seg i nye

opplevelser, reflektere og observere ut fra flere perspektiver, skape begreper som kan forklare observasjonene i logiske teorier og kunne anvende disse til å løse situasjoner og treffe beslutninger (Kolb, 2000, s. 57). Utfordringen er at man må reflektere og handle på samme tid, noe som kan være vanskelig, om ikke umulig, - man må derfor hele tiden velge hvilken del man vil bruke i læringsprosessen (Kolb, 2000, s. 57).

Kolb (2012) argumenterer for at læring best forstås som en prosess, og ikke ut fra læringens resultater. Dette går ut på at mennesker gjennom læring selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Erfaringen har alltid betydning, og selv om den ikke gir viten i seg selv, kan man gjennom observasjon og refleksjon skape mening ut av erfaringene sine og dermed omforme disse til ny kunnskap (Kolb, 1984). Gjennom endring og tilpassing av det en vet kan ny læring skje - handling er essensielt for dette, og refleksjon er et verktøy for å nå ny erkjennelse (Kolb, 1984).

Både Dewey, Schön og Kolb peker altså på refleksjon som essensielt for å skape lærerike erfaringer, og mye tyder på at både Schön og Kolb er inspirert av Deweys syn på refleksjonen og erfaringens relevans for læring og utvikling. Der Dewey anser refleksjonen som grunnlaget for læring, peker imidlertid Kolb på at læring er en sirkel som består av fire elementer: erfaring, refleksjon, begrepsdannelse og konseptualisering og utprøving og eksperimentering. Disse elementene utfyller hverandre, og sirkelen har ikke en tydelig start eller slutt - altså veksler den mellom handling, erfaring og refleksjon.

2.2 Friluftsliv som fenomen

2.2.1 Fenomenet friluftsliv

For temmelig nøyaktig to hundre år siden var Norge i en spesiell posisjon. Etter mange år underlagt både svensk og dansk styre ville vi utvikle en egen, særnorsk kultur, en kultur som skulle kjennetegne oss som land. Vi trengte en nasjonal identitet. Men hva var det egentlig som var typisk for Norge, som samtidig skilte seg ut fra nabolandene? Jo, det var naturen. Det særnorske var høye, ruvende fjell, dype daler og store innsjøer. Naturopplevelsen og forholdet vårt til naturen er en del av den kulturelle selvoppfatningen vår, og dermed sentral for vår nasjonale identitet (Mytting & Bischoff, 2008; Øia & Strandbu, 2004).

Friluftsliv som fenomen kan dateres langt tilbake i tid, men der naturen tidligere i all hovedsak ble brukt for sine ressurser, forekom det på 1800-tallet altså en endring. Utmarka hadde ikke lenger bare en nytteverdi, men ble også en kilde til naturopplevelse, inspirasjon og rekreasjon (Øia & Strandbu, 2004, s. 35). Dette romantiske natursynet ble en slags reaksjon på opplysningstidens og industrialiseringens utnyttelse av naturressurser, og naturen ble stilt i et komplementært forhold til byen (Øia & Strandbu, 2004, s. 36). I 1868 ble Den Norske Turistforening [DNT] stiftet, og med dette ble friluftsliv en aktivitet som ikke bare var nyttig for ressursenes del, men også som en aktivitet som gav egenverdi (Loland, 2013; Mytting & Bischoff, 2008).

I dag anses friluftsliv fortsatt som en viktig del av den norske folkesjela. Mange er imidlertid under en oppfatning av at storbymenneskets fysiske avskjerming fra naturen i hverdagslivet skaper et fremmedgjort forhold (Øia & Strandbu, 2004, s. 43). Øia og Strandbu (2004) finner i sin studie at tradisjonell bruk av natur til ulike former for friluftsliv har gått markant ned blant norsk ungdom i perioden 1992-2002 (s. 49). Likevel er det tenkelig at friluftslivet har fått en større oppsving de senere årene, under og etter koronapandemien. Markedsundersøkelsesfirmaet Ipsos har på vegne av foreningen Norsk Friluftsliv undersøkt nordmenn over 15 års friluftsliv i koronatiden, og funnet at mange har drevet mer med friluftsliv under pandemien (Jakhelln, 2022). Likevel viser tallene også en slags polarisering blant de unge - mange har blitt mer aktive, men undersøkelsen viser også at en betydelig andel har blitt mindre aktive (Jakhelln, 2022). Det er viktig å påpeke at friluftsliv under koronapandemien sto i en særstilling, fordi det ble ansett som eneste "lovlige" aktivitet da treningssentrene var stengt og man ikke fikk møtes innendørs, samtidig som man hadde mer tid til å komme seg ut.

2.2.2 Forståelse av fenomenet

Friluftsliv er et mangfoldig fenomen. Begrepet rommer mye, er vanskelig å definere og vil forstås ulikt innenfor forskjellige kontekster. Førsteamanuensis Randi M. Sølvi ved læringsmiljøsentret i Porsgrunn sier følgende i sin doktorgrad:

Medan naboen på 18 år vil vektlegge frikøyning og flyten ned den bratte fjellsida, vil sønene mine på 4 og 7 år fortelje om elgspora bak huset, stisykling i skogen, barkebåten, eller pølser på bålet. Andre igjen vil snakke om jakt eller

bærplukking. Meiningsinnhaldet i friluftsliv varierer med den som forsøker å definere. Alder, livsfase og kva samanheng ein inngår i vil påverke forholdet til friluftsliv. Ulike verdiar, handlingsformer og aktivitetar vil bli framheva (Sølvik, 2013, s. 23).

Sølvik mener altså at hvordan man definerer friluftsliv er avhengig av personen som forsøker å definere. Definisjonene preges altså av de som *lager* definisjonene. Nils Faarlund (2003), grunnlegger av Norges Høgfjellsskole i Hemsedal, er inne på noe av det samme, og problematiserer det å forholde seg til én bestemt definisjon av begrepet. Han vektlegger at det kan være forskjeller mellom hvordan friluftsliv ble forstått for hundre år siden og hvordan friluftsliv blir oppfattet i dag, og hevder at friluftsliv både kan være en livsform, et middel i naturvitenskapelig forskning og en opplevelsesform (Faarlund, 2003). Videre omtaler han at friluftsliv nå gjerne omtales som rekreasjon, og definerer selv friluftsliv som “overskuddsliv i naturen” (Faarlund, 2003). Med dette presiserer han at “naturen” er en betegnelse for et komplekst system av alle arter, også mennesket, mens “overskuddsliv” betyr at friluftsliv er livsutfoldelse som ikke først og fremst er overlevingsaktivitet (Faarlund, 2003). Faarlund anser altså friluftsliv som en aktivitet som gir egenverdi, og målet er ikke lenger utelukkende overlevelse. Professor ved Norges Idrettshøgskole, Gunnar Breivik, deler på sin side friluftsliv inn i to ulike grupperinger: den ene er aktiviteter som fiske, jakt og sanking, og den andre er skigåing, turgåing og klatring (Breivik, 1978). Han presiserer riktignok at gleden bør være vel så viktig som utbyttet, og at konkurranser *ikke* er del av friluftsliv (Breivik, 1978). Der Faarlund (2003) omtaler friluftsliv under ett, som alt overskuddsliv i naturen, skaper altså Breivik (1978) et skille mellom friluftsliv som bruk av naturens ressurser, og friluftsliv for egenverdiens skyld.

Dosent ved Universitetet i Sørøst-Norge, André Horgen, hevder at hvis man spør folk flest, fremheves gjerne naturopplevelsen og det sosiale som det viktigste når det kommer til friluftsliv (Horgen, 2015, s. 17). Enkelte liker å sette seg selv på prøve, ta seg helt ut og bli skikkelig sliten, mens andre har større glede av å høste fra naturen (Horgen, 2015, s. 17). Uansett hva man foretrekker, handler imidlertid turlivet for de fleste om gode opplevelser i møtet mellom mennesker og natur, og mellom mennesker i natur (Horgen, 2015, s. 17). Forfatter og biolog Jens Bursell (2004) presiserer at essensen i friluftsliv ikke lar seg måle i prestasjoner eller antall tilbakelagte kilometer,

men at den heller kommer helt av seg selv. Han uttrykker også en bekymring over at det er en økende tendens til å tenke at friluftslivet skal være ekstremt for å oppleves som spennende - en kan lett misforstå og tenke at eventyret kun kan oppleves hvis man bestiger Mount Everest, men sannheten er heller at eventyret finnes overalt, også i vår hjemlige natur (Bursell, 2004, s. 5).

Regjeringen definerer på sin side friluftsliv som “Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 10). Det presiseres også at opphold i grøntområder og parker i bymiljøet omfattes av definisjonen (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 10). Regjeringen peker altså på noen sentrale stikkord for hva som kjennetegner friluftsliv: fysisk aktivitet, friluft, fritid, miljøforandring og naturopplevelser. Etter regjeringens definisjon skal friluftsliv være noe enkelt og allment tilgjengelig. En kan derfor si at denne definisjonen favner bredt ved å romme mye, samtidig som den kan kritiseres for å være noe vag. Definisjonen klargjør ikke *hva* for eksempel “miljøforandring” eller “naturopplevelser” er, noe som gjør fenomenet friluftsliv utfordrende å favne om der det ville vært praktisk med en klar definisjon. Denne definisjonen må også sees i et politisk lys - den er laget for å fungere godt i politikken, og egner seg dermed ikke nødvendigvis like godt i skolen. Vide definisjoner kan for eksempel føre til ulikt betydningsinnhold skolene i mellom, selv om elevene i utgangspunktet skal lære det samme gjennom opplæringen. Videre er det nettopp regjeringen som har fastslått at friluftsliv skal være en stor del av faget kroppsøving i skolen, og denne definisjonen utelukker friluftsliv i skolen ved å vektlegge at friluftsliv skal foregå “i fritiden”.

Begrepet friluftsliv inneholder altså ulike innholdsmessige nyanser. Det er vanskelig å favne om, samtidig som det kan anses som både vidt, vagt og vanskelig å operasjonalisere. Dette gjør at personer med forskjellig bakgrunn vil vektlegge ulike ting, det være seg elever eller lærere. Med ulike forståelser vil også betydningsinnholdet være annerledes, noe som gjør at én persons oppfatning av friluftsliv vil være ulik en annens. Likevel inneholder de fleste definisjonene som er gjennomgått noen punkter som går igjen: friluftsliv skal være lystbetont, og det behøver verken å være en stor hendelse eller noe som foregår langt unna - man kan bedrive friluftsliv rett utenfor døra (Brevik, 1978; Bursell, 2004; Faarlund, 2003; Horgen, 2015; Meld. St. 18 (2015-2016), 2016; Sølvik, 2013). Det vil nok likevel være mer relevant å oppfatte friluftslivet som

én størrelse, som et mangfoldig fenomen med flere nyanser, heller enn å forsøke å forholde seg til en bestemt definisjon av begrepet (Øia & Strandbu, 2004, s. 50).

Denne studien sikter etter å undersøke hvordan elever erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøving, og derfor vil elevenes egen forståelse av fenomenet være sentral. Likevel er forskningen gjort i en skolekontekst, og vil følgelig ta utgangspunkt i læreplanverkets mål, som i vg2 er å “planlegge og gjennomføre uteaktiviteter til ulike årstider, der formålet er å ha gode naturopplevelser” og “praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og gjennomføre friluftslivsaktiviteter i nærområdet” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

2.3 Friluftsliv i kroppsøvingsfaget

2.3.1 Kroppsøvingsfaget

Den forrige læreplanen, LK06, og dagens læreplan, er kompetansebaserte læreplaner (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). I disse læreplanene blir elevene ansett som det handlende subjektet, og innholdets status er redusert – det elevene skal kunne *gjøre* med innholdet er heller det viktigste (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). Når man taler om en *kompetansebasert* læreplan refererer man også til et skille mellom det og en *innholdsbasert* læreplan, et skille som gjøres i politikkkutforming og læreplanreformer (Løndal et al., 2021). Det er altså politikken som avgjør hva som er viktig og hva som skal vektlegges i faget. Likevel er det gjerne sånn at handlinger og innhold skal sees i sammenheng for at elevene skal få gitt uttrykk for sin kompetanse, og dette gir lærerne et stort tolkningsrom gjennom selve operasjonaliseringen av læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 5).

Kroppsøving er et tema mange har en mening om, og det er stadig diskusjoner om hvordan elever skal vurderes, om de skal vurderes, hvordan undervisningen bør gjennomføres og hva som skaper læring (Engelsrud et al. 2021; Engelsrud et al., 2022; Gjørme & Evensen, 2021; Standal, 2015b; Vinje & Brattenborg, 2021). Dette er også spørsmål som ikke nødvendigvis har tydelige og fastsatte svar, og dermed vil praksisen blant lærere i kroppsøving følgelig være ulik. Faget har, som tidligere nevnt, gjenspeilet samfunnets utvikling gjennom tidene. Da den militære ideologien sto sterkt i samfunnet, ble unge menn trent til å bli gode soldater. I dag er heller fokuset rettet mot en slags

allmenndannelse, som skal gi elevene muligheten til å leve gode, aktive liv etter endt skolegang. Læreplanen følger altså i stor grad de kravene samfunnet stiller til oss som medborgere. Kroppsøving som fag står likevel overfor en slags legitimeringsdebatt, hvor ulike forskere fremmer forskjellige grunnlag for legitimering. I all hovedsak kan man skille mellom tre overordnede grunnlag for legitimering i kroppsøving: *idrettsdiskursen, helsediskursen og danningsdiskursen*. Dette er tre vidt forskjellige diskurser, og de vil følgelig ha påvirkning både på undervisningen og elevenes utbytte, alt etter hvilket handlingsmønster læreren engasjerer seg i.

2.3.2 Hvorfor friluftsliv i kroppsøvingfaget?

Satsingen på og fremveksten til friluftsliv i skolen startet i 1970-årene, og bygde på en oppfatning om at friluftsliv hadde noe grunnleggende meningsfullt ved seg (Leirhaug et al., 2020). Målet var å kompensere for uheldige sider ved “det moderne levesettet” (Meld. St. 71 (1972-1973), 1973, s. 17). I en nyere Stortingsmelding hevdes det at friluftsliv er et viktig satsingsområde i dag, og at denne satsingen må ses som et ledd i å møte fremtidige samfunnsutfordringer (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016). Nå inkluderer to av tre kjerneelementer i kroppsøving friluftsliv, og manifesterer dermed at friluftsliv skal ha en viktig rolle i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fagfornyelsen og arbeidet med nye lærerplaner fra 2020 følger altså opp, og gir ingen grunn til å tvile på at naturopplevelser og friluftsliv skal være del av skolen inn i fremtiden (Abelsen, Arnesen & Leirhaug, 2019).

“Uheldige sider ved det moderne levesettet”, som for eksempel miljøproblematikken og livsstilsendringer, er like aktuelle, om ikke enda mer aktuelle i dag, som det var da friluftsliv tok sine steg inn i skolen. Miljøproblematikken er en av vår tids største utfordringer, man beveger seg mindre, og både fysisk og psykisk helse hos unge har blitt dårligere (Bang et al., 2023; Inchley et al., 2020). Foreningen Norsk Friluftsliv (2022) mener skole, barnehage og skolefritidsordning fyller en stadig større del av barns hverdag, og dermed er viktige formidlere av kunnskap, ferdigheter og kultur. Mange får opplæring i friluftslivsferdigheter gjennom familien, men det gjelder ikke alle, så for at alle skal få samme muligheter til å oppleve det unike naturen kan tilby er det viktig at denne formidlingen kommer gjennom ovennevnte institusjoner (Norsk Friluftsliv, 2022).

Det er bred enighet om de positive effektene friluftsliv i kroppøving kan ha på elever, blant annet på læring, samhold, livsmestring, meningsfulle opplevelser og på det å kunne reflektere kritisk rundt egne handlingsvalg og fysisk kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021; Sjøblom, Eklund & Fagerlund, 2021; Winje & Løndal, 2021). Det å ta i bruk naturen som læringsarena legger også til rette for at elevene utvikler grunnleggende friluftslivsferdigheter, det gjør undervisningen virkelighetsnær, skaper forankring i nærmiljøet og lar elevene oppleve naturens egenverdi (Norsk Friluftsliv, 2022). Denne tanken fremmes også av Nils Faarlund, som formulerer friluftsliv som “(...) en gledelig vei til dypere naturvennskap, verdsetting av naturens egenverdier, rikt liv med enkle midler og engasjement for endring i retning av et bærekraftig, naturvennlig samfunn” (Leirhaug, Haukeland & Faarlund, 2019, s. 18). Dette er sterkt i tråd med agendaen om at elevene skal utvikle kompetanse til å ta “ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst”, og at skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8; 15). I læreplanverket foreligger det altså en tanke om at et godt forhold til naturen vil gjøre at elevene vil ønske å ta miljøbevisste valg. Undersøkelser viser imidlertid at deltakelse i friluftsliv ikke nødvendigvis fører til mer naturvennlige valg og livsførsel (Dannevig & Aall, 2018; Høyem, 2008). Det er derfor nødvendig at læreren bevisstgjør seg sammenhengene som friluftslivet praktiseres og formidles i, og hvilke konsekvenser egen verdiorientering har (Leirhaug, Haukeland & Faarlund, 2019).

Skolen er en arena hvor elevene skal formes til dannede medborgere som skal utvikle respekt for naturen og kunne håndtere miljøtrusselen i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020), og funn fra studien til Lyngstad og Sæther (2021) tyder på at friluftsliv er en god arena for å utvikle forståelse for kameratskap, medvirkningsprosesser og demokratiprosesser. Fasting (2020) argumenterer på sin side for at friluftsliv også kan representere en alternativ tilnærming til arbeidet med livsmestring som tema, på grunn av friluftslivets terapeutiske effekt. Studier viser også at opphold i naturen ikke bare styrker elevenes evne til å ta til seg kunnskap, men at det også er positivt for deres fysiske og psykiske helse (Fjørtoft, 2001). Friluftsliv er altså et emne som potensielt kan treffe målene til alle de tre tverrfaglige temaene i dagens læreplan.

2.3.3 Kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen

Friluftsliv og læring kobles sammen i læreplanverket, der både nytteverdien og egenverdien til friluftsliv er understreket (Sølvik, 2013, s. 13). Både kunnskap *om* og opplevelser *i* naturen blir løftet frem som sentralt i læreprosessen, og friluftsliv blir fremhevet som et gode i seg selv, men fremstår også som et redskap for å fremme de unge sine personlige, praktiske og teoretiske kunnskaper (Sølvik, 2013, s. 14). Dette kan ses i sammenheng med Arnold (1998) sin oppfatning av kroppsøvningsfaget som læring *i, om* og *gjennom* bevegelse. Høyem (2010) følger opp med at bevegelse også vil være sentralt i friluftsliv, slik at en mulig beskrivelse av friluftsliv kan være at det er bevegelse i natur, og formulerer et skille mellom læring *i, om* og *gjennom* friluftsliv (s. 69). Læring *i* friluftsliv innebærer læring av den handlingskompetansen som ligger i friluftslivsutøvelsen, og dette skjer gjerne *i* og *gjennom* bevegelse (Høyem, 2010, s. 69). Læring *om* friluftsliv gir kunnskaper om hvordan friluftslivet utøves, hvilke regler og forskrifter en har å forholde seg til når en ferdes ute, friluftsliv som kulturelt fenomen og friluftslivets historie (Høyem, 2010, s. 69). Læring *gjennom* friluftsliv skjer når friluftslivsutøvelse gir læring om andre tema enn friluftsliv - enten tilsiktet, eller ikke (Høyem, 2010, s. 69).

Friluftslivsundervisningen kan bli lagt opp på ulike måter, og hva som er innholdet i timen kan variere fra gang til gang. Læreren må operasjonalisere læreplanmålene, og på den måten bestemme hva som blir vektlagt i undervisningen. En kan velge å dra på tur for turens skyld, for å oppleve naturen og få gode opplevelser. En kan også drive med ferdighetsutvikling, for å lære elevene grunnleggende kunnskaper for å klare seg i naturen. For å kunne gjennomføre gode turer må man ha kompetanse og ferdigheter. En måte å drive med ferdighetsutvikling i friluftsliv er gjennom å jobbe med “soft skills” og “hard skills” (Priest & Gass, 1997, s. xvii). “Soft skills” er de ferdighetene som kommer naturlig hos mennesker og som er vanskelige å lære, måle og vurdere (Priest & Gass, 1997, s. xvii). I friluftsliv kan disse for eksempel være problemløsning, samarbeid, lederskap, konfliktløsning og kreativitet (Priest & Gass, 1997, s. xvii). “Hard skills” er de ferdighetene som er enklere å lære og vurdere (Priest & Gass, 1997, s. xvii). De kan i friluftslivsundervisningen handle om å lære å navigere ved hjelp av kart og kompass, hvordan man skal bruke forskjellig utstyr og å lage gode bål (Priest & Gass, 1997, s. xvii).

En motsats til fokuset på ferdighetsutvikling og “hard skills” i friluftsliv kan anses som det man gjerne kaller for “langsomt friluftsliv”. Dette handler om å være ute på naturens premisser, i et tempo som tillater sansning og oppmerksomt nærvær (Norges Idrettshøgskole, 2022). Her er ikke målet å sette rekorder, ha det nyeste utstyret eller nå den høyeste fjelltoppen, men heller å bedrive et bærekraftig og enkelt friluftsliv, hvor formålet er å være mer tilstede og i ett med naturen (Norges Idrettshøgskole, 2022). Kristian Abelsen forklarer at langsomt friluftsliv handler om å sette naturnærvær, naturopplevelse og naturrelasjon i sentrum, og på den måten blir aktiviteten som utøves, og også tidvis den sosiale dimensjonen, sekundær (Norges Idrettshøgskole, 2022). Der idrettens idealer er raskere, høyere og sterkere, søker langsomt friluftsliv heller mot langsommere, mykere og dypere (Norges Idrettshøgskole, 2022).

Det er viktig at friluftslivsundervisningen oppleves som meningsfull for deltakerne. Faginnhold må berøre og engasjere deltakerne på bakgrunn av deres tidligere erfaringer, aktuelle interesser og fremtidige ønsker (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 54). Å gi deltakerne større handlingsrom til å påvirke undervisningen kan bidra til å stimulere dette engasjementet - la den flinkeste klatreren skaffe tørre kvister i toppen av treet, og lag glutenfrie vafler i fellesskap og la alle smake, selv om bare én deltaker ikke tåler gluten (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 55). Det å observere andre kan gi informasjon og inspirasjon til å lære nye ting, og modellering kan fungere godt som demonstrasjon av en ferdighet (Lund & Henriksen, 2019, s. 87). Ved å kopiere andre i praksis og deres ferdigheter, tilegner den lærende seg verdifull erfaring i å løse problemer knyttet til situasjonen de er i (Lund & Henriksen, 2019, s. 87).

2.4 utfordringer i friluftslivsundervisningen

2.4.1 Operasjonalisering av begrepet

Selv om læreplanens formål er klart, viser forskning et vedvarende gap mellom læreplanens intensjoner for friluftsliv og den undervisningen elevene møter i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Dette kan virke som et paradoks - friluftsliv har fått en stadig mer fremtredende posisjon i læreplanen, men det har også vist seg å være svært krevende for lærere å innfri disse intensjonene (Mandelid, Abelsen & Leirhaug, 2022). En av grunnene til dette kan være en manglende felles plattform når det kommer til hva friluftsliv innebærer. Når man

snakker om friluftsliv er det gjerne et mangfold av aktiviteter vi snakker om, samtidig som det ikke er én bestemt aktivitet som er friluftsliv. Vi sier ikke “nå skal jeg på friluftsliv” - vi sier heller at vi har vært på tur, eller beskriver hva vi har gjort gjennom selve aktiviteten (Mytting & Bischoff, 2008).

Friluftslivsveilederen må kunne legitimere sin virksomhet og hele tiden håndtere en rekke spørsmål av pedagogisk og didaktisk karakter: Hvem er deltakerne? Hva skal de være med på, og hva skal de lære? Når skal hva gjøres? Hvilke rammer finnes? (Leirhaug, Haukeland & Faarlund, 2019, s. 19). Sjödin, Quennerstedt og Öhman (2023) finner i sin forskning på friluftsliv i lærerutdanningen i kroppsøving i Sverige at begrepet friluftsliv har ulik betydning, og at praksisen er avhengig av lærernes bakgrunn og erfaringer. Noen legger vekt på ferdigheter som overlevelsesteknikker, mens andre legger vekt på sosialt samspill, kreativitet eller et etisk ansvar overfor naturen (Sjödin, Quennerstedt og Öhman, 2023). Artikkelen konkluderer med at det er viktig å ha en åpen tilnærming til emnet, og å la ulike perspektiver og praksiser få plass, samtidig som man må være bevisst på hvordan ulike perspektiver påvirker forståelsen man har av friluftsliv og egen evne til å integrere det i undervisningen. En av utfordringene med gjennomføringen av friluftsliv kan altså være en manglende felles plattform når det kommer til hva friluftsliv innebærer, noe som også gjør at det kan bli store forskjeller i gjennomføringen mellom skoler og klasser.

Professor ved Norges Idrettshøgskole, Jorunn S. Borgen, og professor ved Høgskulen på Vestlandet, Gunn Engelsrud, stiller spørsmål ved om læreplanen i kroppsøvingsfaget er fornyet på en slik måte at lærernes arbeid med faget blir mer språklig tilgjengelig og forståelig for elevene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16). De hevder at hvis en læreplan skal ha betydning for lærernes arbeid med kroppsøving som skolefag, er arbeidet avhengig av at lærerne har gjennomtenkt språk- og begrepsbruk (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16). Det er viktig at elevene selv klarer å forstå og kan gjøre noe med innholdet, utover det at læreren har “satt” en aktivitet (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16). Videre finner de at språket i LK20 ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet til å kunne fungere på denne måten hverken for lærerne eller for elevene - selv om det ikke kan forventes at læreplaner kan oversettes direkte til undervisning, mener Borgen og Engelsrud (2020) språkbruken i læreplanteksten skal kunne gi retning og virke tydeliggjørende (s. 16). Abelsen og Leirhaug (2017) sier også at temaet friluftsliv ikke kan leses rett ut av

læreplanene, men må fylles med mening og verdi av læreren selv (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28).

Lærerne i studien til Mandelid, Abelsen og Leirhaug (2022) omtaler friluftsliv som en viktig del av kroppsøvningsfaget. Likevel kommer det frem at tidligere friluftslivsundervisning ikke har hatt samme prioritering som andre temaer, og at friluftsliv har vært vektlagt mindre i undervisningen sammenlignet med idrettsaktiviteter, trening og livsstil (Mandelid, Abelsen & Leirhaug, 2022). Dette kommer også frem i studien til Moen et al. (2018), som finner at friluftsliv er så godt som fraværende i undervisningen fra 5.-10. trinn i Elverumsskolen. Dette til tross for at hele 91.2% av lærerne er “enige” eller “litt enige” i at kroppsøving er viktig for å lære friluftsliv (Moen et al., 2018). Elevene rapporterer et ønske om mer friluftsliv, noe som kan tyde på at variasjon og allsidighet er noe elevene setter pris på (Moen et al., 2018). Likevel blir faget gjerne plassert i noe man kan kalle en “idrettsdiskurs”, hvor fokuset er rettet mot ballspill, grunntrening og tradisjonelle idretter, heller enn friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018; Standal, Moen & Westlie, 2020). Det er altså et gap mellom opplevd og ønsket innhold.

Säfvenbom, Haugen & Bulie (2014) finner noe av det samme, og viser i sin studie at kroppsøving gagnar elever som driver med konkurranseidrett på fritiden, og flere elever er misfornøyde med dette fokuset. Dette viser at man for å oppnå læreplanens formål er nødt til å gjøre undervisningen mer relevant og variert for elevene. Faget bør ikke lenger dreies mot en instrumentell idrettspraksis, men heller mot en mer helhetlig faglig og pedagogisk danningstenking (Sæle, 2018). Danningspotensialet til faget er stort, og det kan utløses dersom man skaper et inkluderende mestringsklima (Standal & Rugseth, 2015).

2.4.2 Rammefaktorer

En utfordring mange peker på er tid, ressurser og andre rammefaktorer (Leirhaug & Arnesen, 2016; Lundhaug & Østrem, 2019; Mandelid, Abelsen & Leirhaug, 2022; Sætre, 2005). Friluftsliv er en aktivitet som gjerne anses som tidkrevende, og dermed blir gjerne andre aktiviteter prioritert (Loland, 2013; Winje & Løndal, 2021). Når læreren ikke får anledning til å prioritere en aktivitet, kan det føre til at elevene anser aktiviteten som mindre viktig, og dermed ikke prioriterer den selv. Dette ser vi

eksempler på i studien til Moen et al. (2018), hvor så godt som alle lærerne sier at kroppsøving er viktig for å lære friluftsliv, mens en langt lavere andel av elevene svarer det samme. Dette kan tolkes som at friluftsliv ikke blir prioritert i kroppsøvingfaget, eller at elevene ikke ser på friluftslivsundervisningen som en del av kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018). På den måten kan man si at undervisningen i friluftsliv i stor grad er avhengig av enkeltlæreres engasjement (Fjørtoft & Reiten, 2003; Gurholt, Torp & Eriksen, 2020). Leirhaug et al. (2020) fremmer imidlertid i sin studie at friluftsliv ikke behøver å være så tidkrevende som mange tenker. Her finner de at 12 timer friluftsliv kan føre til at elever opplever mestring, “oppdager naturen” og blir inspirert til å kritisk reflektere rundt egne handlingsvalg, miljø- og klimautfordringer (Leirhaug et al., 2020). 12 timer friluftsliv i kroppsøving kan altså utgjøre en forskjell, og det bør dermed ikke lenger være noe spørsmål om skolene har tid og ressurser til å la elever erfare friluftsliv (Leirhaug et al., 2020).

Siden 1970-tallet har det i Norge foregått en endring mot et mer aktivitetsbasert friluftsliv med krav til spesialisert utstyr og ferdigheter (Rafoss & Seippel, 2016). Friluftslivet er stadig i endring, og utviklingen av utstyr har vært med på å påvirke aktivitetene. Nye terrengsykler frakter folk til skogs, til vanns finner vi mennesker i elvekajakk på rafting, og dykkerutstyr har gjort det mulig å utforske en ny verden under vann (Loland, 2013, s. 240). Dette har gjort det enklere å bedrive friluftsliv og komme seg ut i naturen, samtidig som det belaster miljøet i større grad, er energikrevende og kan skape større forskjeller mellom mennesker. I utgangspunktet trengs det ikke mye utstyr for å bedrive friluftsliv. Likevel er friluftsliv et tema hvor situasjonen gjerne påvirkes av vær, landskapet og de man er sammen med (Lund & Henriksen, 2019, s. 83). Da bør man ha utstyr som passer været, områdene eller miljøene man er i for å få best mulig opplevelse.

Selv om friluftsliv gjerne anses som en del av den norske folkesjela, har ikke nordmenn i praksis det samme forholdet til naturen - å delta i det samme kulturfellesskapet betyr ikke at vi er ofre for en kultur som bestemmer alt vi gjør (Woon, 1993, s. 189). Ser man nærmere på norsk friluftsliv, oppdager man med én gang at sikker deltakelse forutsetter en mengde kulturkunnskaper (Woon, 1993, s. 189). De kunnskapene elevene har kan variere stort (Lundhaug & Østrem, 2019). For eksempel kan manglende bakgrunnskunnskaper og ferdigheter hos elever med innvandrerbakgrunn skape

forventninger som de ikke har grunnlag for å mestre (Abelsen, Arnesen & Leirhaug, 2019, s. 44). Som Woon (1993) sier: “Nordmenn vet når det er glatt. Og de vet hva de skal gjøre *om* det er glatt.” (s. 189).

For elever er det gjerne kroppsøvlingslæreren som er den som forklarer hvordan man bør kle seg i ulike værforhold - det er ikke noe alle vet, og det er heller ikke alle som har utstyr til å dra på vintertur eller en tur ved sjøen. Dette kan være med på å styre hvordan opplevelsen til elevene blir på tur, for det er ikke til å legge skjul på at utstyr og bekledning kan ha stor betydning for hvordan aktiviteten oppleves. Elevene trenger å lære hvordan de skal kle seg i ulikt vær. Til gjengjeld er det viktig at læreren ikke formidler at man trenger all verdens dyrt utstyr for å være ute i naturen. Skår (2011) peker på at våre erfaringer i naturen trolig vil prege fremtidig bruk av naturen. Det er derfor viktig at elevene får gode opplevelser, fordi man gjennom positive kroppslige erfaringer i natur kan oppleve å endre negative assosiasjoner som forhindrer bruk (Skår, 2011, s. 49).

2.4.3 Kroppsøving og friluftsliv - mer enn bare et avbrekk?

Mange elever ser på kroppsøving som et brudd fra andre skolefag, et slags avbrekk fra den ellers travle skolehverdagen med mange teoretiske fag - faget blir sett på som “noe annet” enn for eksempel norsk og matematikk (Borgen & Hjordemaal, 2017; Standal, 2015b). Dette til tross for at kroppsøving er det eneste praktiske og estetiske faget alle elever har de 13 årene de går på skole. Dette kan potensielt føre til at man ikke anser kroppsøving som like viktig som andre fag. I sin studie forteller Østerlie og Kjelaas (2019) om fordelene ved å bruke noe de kaller “flipped learning” i klasserommet. Flipped learning går ut på at elevene for eksempel ser en filmsnutt i forkant av timen, hvor de blir forklart hva de skal gjøre i undervisningen, eller lærer noe de skal bruke i undervisningen (Østerlie & Kjelaas, 2019). Dette fører til at man får mer tid til praktiske aktiviteter og individuell tilbakemelding, det kan føre til økt engasjement og kan resultere i mer læring for studentene (Østerlie & Kjelaas, 2019). Ved bruk av flipped learning i kroppsøving fant Østerlie og Kjelaas (2019) at dybdelæringen ble bedre, og forståelsen av læringen i kroppsøving ble høyere - samtidig som at flere elever tok kroppsøving mer seriøst og anså det som viktigere, fordi faget tok større plass.

2.5 Tidligere forskning

2.5.1 Elevers opplevelse av friluftslivsundervisningen

Gjennom en undersøkelse av empiriske studier om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole, har Abelsen og Leirhaug (2017) funnet at den empiriske kunnskapen man har om emnet er begrenset. Dette understrekes av Leirhaug og Arnesen (2016), og det påpekes at det er akutt behov for å utforske og dokumentere hva elever får ut av eksisterende friluftslivsundervisning (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016). I denne oppgaven har jeg forsøkt å forholde meg til fagfelleverderte litteraturbidrag og bidrag fra etablerte forskere så langt det lar seg gjøre, og jeg har i all hovedsak fokusert på norske bidrag som forholder seg til norsk læreplan. Det kan likevel argumenteres for at det ville vært hensiktsmessig å også benytte seg av masteroppgaver. Dette gjør Abelsen og Leirhaug (2017) i sin artikkel, hvor de videre påpeker at fraværet av bidrag fra forskere er bekymringsverdig. Det at jeg ikke har benyttet meg av masteroppgaver kan ha medført at noen gode og relevante bidrag har blitt utelukket, fordi masterstudenter også må betraktes som kunnskapsprodusenter (Borgen & Engelsrud, 2015). Likevel kan masteroppgaver variere i kvalitet, og for å sikre gode bidrag har jeg dermed valgt å utelukke disse. Det må også tas med i betraktning at noe av forskningen jeg har tatt med i denne studien baserer seg på funn fra masteroppgaver, og derfor må ses på med et kritisk blikk.

Friluftslivspedagogikk handler om læring i møte med naturen, naturopplevelse og levendegjøring av naturglede (Leirhaug, Haukeland & Faarlund, 2019, s. 16). Både Remmen og Iversen (2022) og Mann et al. (2022) viser til en rekke studier som tyder på at undervisning utendørs kan ha en positiv effekt på flere områder - blant annet læring, selvtillit, sosial utvikling, fysisk helse og miljøbevissthet. I tillegg kan denne undervisningen være særlig gunstig for elever som sliter med tradisjonell klasseromsundervisning (Remmen & Iversen, 2022; Mann et al., 2022). Fasting, Høyem & Bischoff (2022) understreker på sin side hvor viktig skolens nærnatur kan være for barn og unges dannelse i vid forstand, ved å se på hvordan voksnes minner fra “barndommens landskap” har hatt stor betydning for hvem de er som mennesker i dag, og lagt et grunnlag for hvordan de forholder seg til natur og medmennesker. De finner at

stedsidentitet, formet gjennom lek og friluftsliv, kan gi tilhørighet, forankring og resonans i en omskiftelig verden (Fasting, Høyem & Bischoff, 2022, s. 92).

2.5.2. Det sosiale friluftslivet

I Abelsen og Leirhaug (2017) sin gjennomgang av empiriske studier om friluftsliv kommer det frem at elever erfarte den sosiale delen ved friluftslivsundervisningen som viktig. Det ble blant annet nevnt at friluftsliv får frem kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse som er viktig (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). I de studiene som er foretatt, rapporterer altså elever selv om at friluftsliv blant annet kan være med på å øke samhold, sosial kompetanse, tilhørighet, samarbeid og inkludering, samtidig som det virker å skape meningsfulle opplevelser og mestring (Abelsen & Leirhaug, 2022; Enoksen & Krempeg, 2021; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021; Sølvi, 2013). Studier fra andre land viser samme tendens - uteundervisning og friluftslivsundervisning kan fremme samhold og samarbeid, i tillegg til bedring av fysisk og psykisk helse, kognitive ferdigheter, sosial kompetanse og respekt for naturen (Backman, 2011; Fågerstam, 2012; Harris, 2018; O'Brien & Murray, 2007; Rickinson & Sanders, 2005). Ved å ha undervisning ute lar man også elever delta i mindre strukturert og formell læring, og dermed har elevene større frihet til å samhandle med hverandre, og til å velge hvem de ønsker å samarbeide med (Waite, Evans & Rogers, 2011).

I studien til Leirhaug et al. (2020) beskriver også elevene at de lærer på en helt annen måte når de er ute i friluftslivet, enn om de hadde sittet inne i klasserommet. De løfter frem samhandling og det sosiale som kvaliteter i friluftslivsundervisningen (Leirhaug et al., 2020). Det å være i naturen skaper andre betingelser for samvær enn de opplever andre steder. I doktoravhandlingen til Randi Sølvi (2013) finner hun indikatorer på at sosial læring i friluftsliv er preget av erfaringsnær deltakelse og samhandling (s. 5). Når elevene får felles erfaringer, danner dette et grunnlag for å være sammen og det å handle sammen. Samtidig blir elevene utfordret til å hevde seg selv, og på det å bidra til fellesskapet (Sølvi, 2013, s. 232).

Bålet blir trukket frem av både Abelsen og Leirhaug (2022) og Sølvi (2013) som en viktig samlingsarena for sosial læring i friluftsliv. Bålet aktualiserer en rekke grunnleggende friluftskunnskaper og ferdigheter - hva er brennbart virke? Hvilke

prinsipper må ligge til grunn for å skape ild? Hvilke båltyper egner seg til hvilke formål, og hvordan utøves bålfriluftsliv på en skånsom måte for naturen? I tillegg inviterer bruken av bål til øving og mestring av ferdigheter med ulike redskaper, og åpner for samarbeid og samhandling blant elevene (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 33). Elever trekker også frem at bålet skaper et samvær som åpner for gode samtaler og at det skaper ro (Abelsen & Leirhaug, 2022; Sølvik, 2013). Bruken av bål kan altså være med på å gi elevene opplevelser og enkle erfaringer med friluftsliv som kan vekke interesse, lyst og et ønske om gjentakelse, og det har en god innvirkning på det sosiale (Abelsen & Leirhaug, 2022, s. 27). Abelsen og Leirhaug (2022) peker videre på at selv i skolesammenheng, med nærmiljøet som ramme, en stor gruppe elever og avgrenset tid, kan man skape en god atmosfære når lærere bruker bålet som aktør i det pedagogiske arbeidet (s. 33).

2.6 Oppsummering av teorikapittelet

I teorikapittelet har jeg tatt for meg det teoretiske rammeverket i forbindelse med studiens problemstilling. Jeg har også sett på sentrale begrep og tematikk i oppgaven i forbindelse med friluftsliv og friluftsliv i skolen. Videre har jeg redegjort for tidligere forskning knyttet til elevers opplevelse av friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Friluftsliv er et tema som spiller en stor rolle i skolen, og særlig i kroppsøvningsfaget, med læreplanmål gjennom hele skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel viser forskning at det er et gap mellom intensjon og handling - friluftsliv har fått en stadig mer fremtredende posisjon i læreplanen, men det har også vist seg å være svært krevende for lærere å innfri intensjonene (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016; Mandelid, Abelsen & Leirhaug, 2022; Moen et al., 2018). De få studiene som presenterer elevenes opplevelse av friluftslivsundervisningen i skolen er likevel nokså samstemte, og vektlegger at friluftsliv kan være med på å øke samhold, sosial kompetanse, tilhørighet, samarbeid og inkludering, samtidig som det virker å skape meningsfulle opplevelser og mestring (Abelsen & Leirhaug, 2022; Enoksen & Krempig, 2021; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021; Sølvik, 2013). Dette danner grunnlag for at jeg i kapittel fire vil diskutere hvordan mine intervjupersoner erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget, med bakgrunn i teorien gjennomgått i dette kapittelet.

3.0 Metode og metodologisk tilnærming

I denne oppgaven er mitt mål å belyse problemstillingen “Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvningsfaget?”. Jeg ønsker dermed å høre elevenes subjektive tanker om undervisningen de får i friluftsliv, hva som blir gjort og hva de synes mangler, hvilke erfaringer de har og hva de sitter igjen med i etterkant av undervisningen. Dataene mine baserer seg på tre fokusgruppeintervju, samt observasjon av en tur med hver av klassene til to av fokusgruppene, hvor kompetansemålene for turene har vært knyttet til friluftsliv i kroppsøving vg2. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og diskutere valgene jeg har gjort gjennom forskningsprosessen. Innledningsvis vil jeg beskrive forskningsdesignet, vitenskapsteoretisk tilnærming, valg av metode, utvalg av informanter og gjennomføring av datainnsamling. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har transkribert, kodet og analysert dataene mine. Til slutt vil jeg diskutere oppgavens reliabilitet, validitet og etiske implikasjoner.

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 Kvalitativ metode

Innenfor de samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Der kvantitative tilnærminger egner seg godt for å kartlegge større utvalg og gi statistiske analyser av sammenhenger, er kvalitative tilnærminger heller karakterisert av datainnsamling om et begrenset antall informanter for å innhente mye informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012; Gleiss & Sæther, 2021).

Kvalitative tilnærminger vil altså være mer treffende når man søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Ragin & Amoroso (2011) påpeker også at kvalitativ metode gir dypere informasjon enn hva det store bildet forteller, og at denne forståelsen kun kan oppnås gjennom grundig undersøkelse av konkrete tilfeller (s. 111). I og med at min problemstilling søker å gå i dybden av hvordan elever erfarer friluftslivundervisningen de får i kroppsøving, vil det være mest formålstjenlig å benytte seg av kvalitativ metode.

For å samle inn data har jeg valgt å benytte meg av intervjuer, da formålet med intervjuer er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre

mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011, s. 13). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Kvale og Brinkmann (2021) er inne på noe av det samme, og sier at det kvalitative forskningsintervjuet kan avdekke intervjupersonenes erfaringer og opplevelser av verden (s. 20).

Enkelte ganger kan det være nyttig å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder innenfor samme tilnærming. Dette kalles for en metodetriangulering, og brukes gjerne hvis målet er å belyse problemstillingen fra flere innfallsvinkler (Gleiss & Sæther, 2021; Loseke, 2015). I min studie valgte jeg å benytte meg av metodetriangulering ved å kombinere kvalitative fokusgruppeintervjuer og observasjon. Observasjon vil ofte være den mest treffende metoden å bruke hvis man ønsker å finne ut hva en gruppe mennesker gjør, altså handlinger og samhandling, og ikke bare hva de sier eller tenker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Ved å kombinere intervjuer og observasjon gjennom en metodetriangulering, fikk jeg både observert elevene i en økt med friluftslivsundervisning, og hørt hvilke refleksjoner de gjorde seg om dette i etterkant. Når observasjon brukes i kombinasjon med andre metoder kan dataene kontekstualisere og fylle ut data fra intervju, og også gi bedre intervjuer, fordi spørsmålene bygger på konkrete situasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). I denne studien ble observasjonene et godt supplement til dataene jeg fikk fra intervjuene, og det viste seg nyttig å ha konkrete situasjoner å vise til underveis i intervjuene. Ulempen med metodetriangulering er at det blir mer omfattende og tidkrevende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Det viste seg også at det skulle bli en utfordring å gjennomføre den siste observasjonen, da den ene klassen jeg skulle observere ikke fikk anledning til å ha friluftslivsundervisning i perioden jeg samlet inn data. Dette er en svakhet ved dataene mine, men vil likevel være en representasjon av hvordan en hektisk hverdag kan se ut i skolen.

3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne oppgaven søker jeg å belyse problemstillingen “Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvfaget?”. På den måten fokuserer prosjektet på fenomener som oppstår i mellommenneskelige interaksjoner av interesse, og funnene dannes gjennom min fortolkning av datamaterialet. Jeg vil derfor si at studien er fenomenologisk inspirert, da

fenomenologien søker å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, i tillegg til å beskrive verden som den oppleves av elevene - den tar utgangspunkt i at virkeligheten er det mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45; Schiermer, 2013, s. 15-17). Når man er inspirert av eller jobber fenomenologisk er man gjerne interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i deres egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). I dette tilfellet vil studien se på subjektive opplevelser i form av erfaringer. Dette samsvarer med et sosialkonstruktivistisk syn, der mening konstrueres av mennesker som handler, snakker sammen og lever sammen (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021, s. 42).

Prosjektet plasserer seg innenfor fenomenologien, men elevenes erfaringer, handlinger og opplevelser blir fortolket av meg. På den måten anser jeg oppgaven å også være innenfor et fortolkende, eller hermeneutisk, paradigme. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å fokusere på en dypere mening enn hva som umiddelbart kommer frem i fortellingene (Thagaard, 2021, s. 35). Denne tilnærmingen legger vekt på at ulike fenomener kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Det er meningsinnholdet som vektlegges, og handlinger betraktes som tekster som kan fortolkes (Thagaard, 2021, s. 37). Det hermeneutiske paradigmet søker altså å forstå mennesker – hva de gjør, hva de sier og hvordan de handler (Loland & McNamee, 2017, s. 65). Elevenes erfaringer og utsagn, altså fenomenene, tolkes på flere nivåer, og må sees i lys av hverandre. Utsagnene tolkes i lys av andre utsagn, kroppsøving som fag, friluftsliv som emne, undervisning og teori. Vitenskapsteoretisk plasserer altså prosjektet seg innenfor en fenomenologisk forståelsesramme, samtidig som analysen står i en fortolkende, eller hermeneutisk, forskningstradisjon.

3.1.3 Utvalg

Det er viktig å tenke over utvalget av intervjuobjekter, fordi hvilke kriterier man setter for utvalget vil påvirke resultatene man får (Loseke, 2015, s. 113). For å velge ut mine informanter har jeg foretatt meg en slags kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 51). Kriteriene var: (1) Informantene måtte gå på videregående skole og (2) Informantene måtte ha undervisning i kroppsøving. I ettertid bestemte jeg meg også for at informantene måtte gå i andreklasser på videregående skole, da det i kompetansemålene for kroppsøving i vg2 så eksplisitt presiseres at elevene skal

“planlegge og gjennomføre uteaktiviteter til ulike årstider, der formålet er å ha gode naturopplevelser” og “praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og gjennomføre friluftslivsaktiviteter i nærområdet” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10).

Elevene i de tre fokusgruppene kommer fra tre ulike skoler. Mitt ønske for datainnsamlingen var å få informanter fra flere skoler, da jeg antok at elever fra samme skole muligens kunne ha noe like erfaringer av undervisningen de får, og også at det kunne være samarbeid mellom lærerne. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket mest mulig bredde. Det er vanlig å skille mellom to hovedkategorier for utvalg:

sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021).

Førstnevnte innebærer at alle enheter i en populasjon har like stor sannsynlighet for å bli valgt, mens det i sistnevnte, også kalt kriteriebaserte utvalg, bestemmes noen kategorier for utvalget på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38-39). I et masterprosjekt blir imidlertid utvalget ofte bestemt av hva forskeren har tilgang til, da det kan oppleves som krevende nok bare å få tilgang til miljøer og personer som sier seg villige til å delta i prosjektet (Thagaard, 2021). Dette, i kombinasjon med at forskningsdeltakerne tilfredsstillende visse kriterier for å være relevante, er det vanligste utvalget i et masterprosjekt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Dette var også tilfelle for mitt utvalg, som da vil anses som et ikke-sannsynlighetsutvalg som er en kombinasjon av kriteriebasert og tilgjengelighetsutvalg.

Friluftsrådernes Landsforbund hadde våren 2022 et foredrag på Norges Idrettshøgskole hvor de la frem et ønske om at masterstudenter skulle skrive oppgaven sin om friluftsliv. For meg virket dette interessant og meningsfullt, så jeg kontaktet kontaktpersonen i forbundet. Vi hadde en god dialog, og de tilbød å hjelpe meg med rekruttering av intervjupersoner dersom jeg ikke fikk tak i noen. Forbundet hadde imidlertid flest kontakter i barne- og ungdomsskolen, og dette var i strid med mine utvalgs-kriterier. Jeg forsøkte derfor først å få tak i informanter på egenhånd, slik at jeg fulgte kriteriene. Det var likevel veldig nyttig og betryggende å vite at jeg hadde en god partner å støtte meg på hvis det skulle oppstå problemer.

For å få tak i informantene valgte jeg å kartlegge hvilke videregående skoler som var i nærområdet mitt, før jeg deretter kontaktet de som var kroppsøvingsansvarlige for å høre om det var mulig å samle inn data ved deres skole. Dette fikk jeg ulik respons på.

Enkelte av skolene sa at de dessverre ikke hadde tid, andre sa de var ferdige med friluftsliv for året eller skulle ha det mot sommeren igjen, og enkelte svarte ikke i det hele tatt. Da jeg tok kontakt med skolene for å samle inn data var det også streik, og det var flere av skolene som sa de hadde nok med å få hodet over vannet i forbindelse med innføringen av LK20 etter corona-pandemien. Etterhvert fikk jeg imidlertid tak i to skoler som ønsket å bli med på prosjektet. Den tredje skolen fikk jeg tak i gjennom eget nettverk. Fordelen med denne rekrutteringsmetoden er at det ikke er planlagt hvilken skole man ønsker å observere og intervju. På den måten unngår man at man bruker sine forhåndstanker om ulike skoler, slik at det ikke blir valgt ut skoler man enten har hørt noe positivt eller negativt om på forhånd. En ulempe ved denne rekrutteringsmetoden er at ingen skoler trenger å føle seg forpliktet til å bli med på forskningsprosjektet mitt. Da blir det enklere å takke nei til forespørselen.

Jeg gjennomførte observasjon i to av klassene, og i løpet av tiden jeg observerte forsøkte jeg å rekruttere informanter til intervju. Lærerne i de to klassene introduserte meg i plenum, og da fortalte jeg kort om prosjektet mitt og at jeg ønsket å intervju noen av elevene i etterkant av turen. Jeg unngikk å ta direkte kontakt med dem, da jeg ikke ønsket at mine observasjoner skulle farge hvem jeg spurte. I løpet av turene kom noen elever bort til meg og sa de ønsket å være med. Svakheten ved denne rekrutteringsmetoden er at det kan være de med sterkeste meninger om temaet som melder seg, noe som kan påvirke utvalgets representativitet. Formålet med min studie er likevel ikke å finne ut hva som er representativt, men målet er heller å få tak i utbredelsen av et fenomen (Dalen, 2011; Patton, 2014; Silverman, 2011). Alle svar vil gi nyttig innsikt og være relevante bidrag til forskning, da det belyser temaet. Videre sikrer dette at elevene som melder seg faktisk har lyst til å være med på intervjuet, og ikke at de føler de må, bare fordi lærer eller forsker spør.

I den siste klassen var det læreren som valgte ut informanter til meg. Vi rakk aldri observasjon i denne klassen, i og med at friluftslivsundervisningen deres utgikk, og derfor ble det mest hensiktsmessig at læreren spurte noen hun tenkte kunne komme med interessante synspunkter. Ulempen med dette er at læreren kan ha forutinntatte meninger om hvem som vil svare "best mulig" på spørsmålene. I tillegg kan dette gjøre at elevene føler de må være med, fordi læreren spør. Jeg passet derfor på å være ekstra nøye med å si at elevene ikke behøvde å være med om ikke de ønsket, og at ingenting

ville komme tilbake til læreren. Videre er, som nevnt, ikke representativitet målet, og alle bidrag vil gi nyttig innsikt i forskningsfeltet, fordi de viser at tankene er til stede hos elever.

3.1.4 Kvalitative intervju

En av fordelene med å velge kvalitative intervju er at informantene får større frihet til å uttrykke seg enn hva de ville fått gjennom et spørreskjema – det åpner for å få frem nyanser og kompleksitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1), og derfor hadde jeg tema og spørsmål klart i forkant av intervjuene. Semistrukturerte intervju ligger midt mellom strukturerte og ustrukturerte intervju, og fremgangsmåten handler om at man formulerer spørsmål på forhånd, samtidig som at rekkefølgen, hvilke spørsmål som stilles og måten spørsmålene stilles på kan variere fra intervju til intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Dette gjorde at jeg hadde en viss form for standardisering og struktur, slik at alle informantene fikk samme spørsmål. Det gjorde det også enklere for meg å systematisere og analysere i ettertid, samtidig som jeg kunne følge opp interessante punkter som dukket opp.

Fokusgruppeintervju er utformet for å studere sosiale representasjoner, og er en teknikk som utnytter gruppeinteraksjoner for å samle informasjon (Acocella & Cataldi, 2020). Dynamikken mellom deltakere kan generere en annen type informasjon enn individuelle intervjuer, da samtalen om et tema kan få frem nye tanker, deltakerne kan komme på egne erfaringer og få ulike assosiasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Dette kan også skje i et individuelt intervju, men dynamikken forsterkes av at man får impulser fra flere personer, og ikke bare forskeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Altså åpner fokusgruppeintervjuene for å undersøke hvordan elevene skaper mening i samspill med hverandre (Loseke, 2015, s. 98). Dette kan gjøre at elevene i større grad kan reflektere sammen med hverandre og spille på hverandres tanker. På en annen side kunne nok individuelle intervjuer åpnet opp for at elevene i større grad kunne vektlagt egne oppfatninger av hva friluftsliv er for dem. I en fokusgruppe er det en mulighet for at elevene påvirker hverandres forståelser. Dette kunne riktignok ført til at intervjuene potensielt ikke brakte med seg nok data, fordi jeg ikke hadde noen innsikt i elevenes forforståelse og erfaring med fenomenet. Derfor anså jeg det som mer produktivt å heller la elevene reflektere og diskutere i fokusgrupper.

Det er ingen enighet blant forskere om hvor mange deltakere som er optimalt i et fokusgruppeintervju - enkelte hevder det optimale er mellom seks og ti deltakere, mens andre forskere sier det bør være mellom fire og tolv deltakere (Acocella & Cataldi, 2020, s. 123). Vanligvis er mindre grupper foretrukket i forskning hvor formålet er å gjennomføre en mer detaljert studie av et fenomen, fordi det i mindre grupper gir deltakerne mer tid til å forklare hva de tenker (Acocella & Cataldi, 2020, s. 123). Det bør imidlertid understrekes at for få deltakere kan føre til rask enighet, noe som resulterer i et begrenset spekter av ideer og meninger (Acocella & Cataldi, 2020, s. 123). Mine fokusgrupper besto av fire, fem og fem elever. I to av intervjuene virket dette som et godt antall, da alle tilsynelatende fikk fortalt om egne tanker og meninger. I det siste intervjuet, som kun besto av fire deltakere, var imidlertid dynamikken annerledes. Her kom elevene, som Acocella og Cataldi (2020) peker på, veldig raskt til enighet. Dette kan ha ført til at et begrenset spekter av meninger kom frem, og potensielt at ikke alle fikk sagt hva de mente. Det kan derfor argumenteres for at det ville vært nyttig med minimum én elev til i dette intervjuet.

Det å blande kvinner og menn i fokusgrupper kan være hemmende, særlig hvis det er spørsmål nært knyttet til kjønnsroller (Acocella & Cataldi, 2020, s. 118). Dette bør likevel ikke generaliseres, og bør ikke nødvendigvis ha noe å si, så lenge temaet er nokså kjønnsnøytralt og deltakerne ikke har sterke, undertrykkende holdninger overfor et kjønn (Acocella & Cataldi, 2020, s. 118). Jeg ønsket å få frem et mangfold av meninger i mitt prosjekt, og ville dermed gjerne ha deltakere fra flere kjønn. Min antagelse er også at kjønn man definerer seg som ikke nødvendigvis vil ha noen innvirkning på svarene man gir om dette temaet, og jeg var derfor heller nøye med å passe på at alle fikk si sin mening.

Språket er et redskap som brukes for å tilegne oss felles kunnskap og kultur (Imsen, 2005, s. 282). Elevene jeg intervjuet representerer et kulturelt og språklig mangfold. Dette kan potensielt medføre at vi ikke hadde et felles språk når det kom til temaet friluftsliv, og at det derfor oppsto språklige begrensninger. For å motvirke dette presiserte jeg flere ganger at elevene måtte spørre om det var noe de lurte på, og at de kunne si fra om noe var uforståelig. Jeg unngikk også å bruke mange fagbegreper. Jeg kan likevel ikke ta for gitt at språk, ord og begreper er forstått av alle til enhver tid, og

må derfor ta hensyn til at informantene potensielt ikke kan ha hatt språk til å svare på alt jeg lurte på.

To av fokusgruppeintervjuene ble gjennomført litt over en uke etter observasjonene. Det siste intervjuet ble gjennomført en uke etter dette igjen. Stedet hvor intervjuene foregår, kan påvirke samtaledynamikken. Noen ganger vil det være best å gjennomføre intervjuet på informantenes hjemmebane, for eksempel på skolen til informantene, fordi informantene kan føle seg mer avslappede og trygge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Alle intervjuene foregikk i klasserom på skolene elevene gikk på, dermed var det ikke ukjente områder for intervjupersonene. Elevene svarte klart og tydelig på spørsmålene jeg stilte dem, og virket ikke redde for å svare på spørsmålene. De spurte også om det var noe de ikke forsto. Det var en lett og ledig stemning under alle intervjuene. Jeg startet intervjuene med å fortelle om prosjektet, hvem jeg er, hvor jeg studerer, retningslinjer, at alt ville forbli anonymt og at elevene til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet. Her presiserte jeg også at samtykkeskjemaet var der for å sikre deres rettigheter. Det er likevel viktig å påpeke at når man intervjuer elever er det et klart asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuperson (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). Derfor var jeg ekstra nøye med å påpeke at elevenes svar på ingen måte ville komme tilbake til læreren deres eller påvirke karakterene eller skolehverdagen deres.

Da jeg samlet inn data valgte jeg å benytte meg av båndopptaker. Lydopptak tar opp nøyaktig hva informantene svarer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Dette gjør det enklere å huske hva som ble sagt i intervjuene, og legger et godt grunnlag for bearbeiding, tolkning og analyse av arbeidet (Dalen, 2011, s. 96). En ulempe med lydopptak er derimot elevens personvern, i og med at stemme kan gjenkjennes og dermed er en personopplysning som skal behandles. Jeg var derfor nøye med å lagre lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene i henhold til Norges Idrettshøgskoles metoder for sikker datalagring. Videre tok jeg notater for hånd underveis, noe som gav meg muligheten til å notere ned eventuelle uttrykk eller reaksjoner fra elevene. Her var jeg ekstra nøye med å skrive ned observasjonen akkurat som den foregikk, og ikke med noen form for tolkning. Jeg brukte imidlertid ikke altfor mye tid på dette, da jeg ville forsøke å være til stede i samtalen, og unngå at elevene skulle føle at jeg vurderte svarene de gav meg. Med manuelle notater blir tiden rett etter intervjuet kritisk fordi

forskeren sitter igjen med mange inntrykk, og ofte husker han utsagn, beskrivelser, eller andre ting som kom frem i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 85). Jeg renskrev derfor notatene mine umiddelbart etter intervjuet. Alle intervjuene varte mellom 35 og 50 minutter.

Før jeg skulle intervjuer første elevgruppe gjennomførte jeg to pilotintervjuer, ett med samboeren min og ett med en medstudent. Dette gav meg en viss trygghet da jeg skulle gjennomføre intervjuene med fokusgruppene, samtidig som jeg fikk testet intervjuguiden og endret på punkter som ikke fungerte så godt (Dalen, 2011, s. 26). I ettertid ser jeg at jeg kunne brukt enda mer tid på å prøve ut intervjuguiden, og det ville nok vært hensiktsmessig å gjennomføre dette i en slags fokusgruppe. Det å kun gjennomføre prøveintervjuer med to voksne er nok også i liten grad overførbart til fokusgruppeintervjuer med ungdommer på videregående skole.

3.1.5 Observasjon

Ønsket for denne studien var i utgangspunktet både intervju og observasjon med alle tre grupper. Dette ble dessverre ikke gjennomførbart, da den ene klassen ikke rakk å ha friluftslivsundervisning i løpet av mitt masterprosjekt. Likevel er dette en representasjon av hvordan det virkelige livet kan utspeile seg, da skolehverdagen er uforutsigbar og ting kan komme i veien. Selv i de klassene jeg fikk observert var det store komplikasjoner med gjennomføringen, blant annet på grunn av vær. Jeg kunne likevel brukt tid på å finne andre informanter, men den prosessen hadde jeg allerede vært gjennom og den viste seg å være både vanskelig og tidkrevende. Jeg bestemte meg derfor for å bruke observasjonen som supplement der jeg kunne.

Observasjonen min vil være det man kaller for ustrukturert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104). Dette innebar at jeg ikke tok utgangspunkt i noen spesielle punkter, men heller startet med et åpent blikk. Begge turene startet ved at jeg møtte klassene ved respektive skoler. Deretter fulgte jeg de fra skolen til kollektivtransport, før vi gikk inn i skogen. Begge klassene hadde en gå-etappe til stedet undervisningen skulle foregå. Ved ankomst til stedene de skulle oppholde seg, hadde begge klassene en liten samling. Her presenterte lærerne meg, og sa jeg var med på turen for å observere. Uansett hvordan observasjonsdata du samler inn må du spørre om tillatelse, og du må få informert samtykke fra alle elevene før du begynner å observere (Dalland, Hølland & Mifsud,

2023, s. 32). Jeg fortalte derfor kort om prosjektet mitt, og ba om samtykke til å observere elevene. Jeg presiserte at dette var frivillig, og at det ikke var noe problem om noen ikke ønsket å delta. Det kom også tydelig frem at jeg ikke ville samle inn personopplysninger om deltakerne, og jeg gikk gjennom et samtykkeskriv som elevene skrev under på. Her ble det igjen presisert hva formålet med studien var, at det var frivillig å delta, at elevene når som helst kunne trekke seg uten konsekvenser og at ingen kunne bli identifisert i studien (Dalland, Hølland, Mifsud, 2023, s. 33).

Formålet var å være en ikke-deltakende observatør. Det ble likevel vanskelig å være fullstendig ikke-deltakende, da elevene åpenbart la merke til at jeg var til stede. Enkelte ganger gikk de også inn for en dialog og stilte spørsmål. Dette forklarer Gleiss og Sæther (2021) ved å peke på at man ofte som observatør tildeles en rolle som overlapper med lærerens. Jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre å henvise til læreren ved spørsmål, men det vil likevel være vanskelig for meg å si nøyaktig hvor mye min tilstedeværelse påvirket elevene.

Jeg skrev notater underveis i observasjonen hvis jeg anså noe som særlig interessant, men jeg forsøkte å ikke notere så ofte da jeg var redd det skulle ha en innvirkning på elevene. Jeg skrev også notater umiddelbart etter turene, da jeg hadde alt frisk i minne. Det er likevel nødvendig å påpeke at interessant informasjon potensielt kan gå tapt under en observasjon, fordi det er begrenset hva man klarer å ta inn på en gang (Gleiss & Sæther, 2021, s. 113). Likevel kan man si at all forskning er å redusere kompleksitet, og for å få ny innsikt er man dermed nødt til å også avgrense feltet. En ting jeg var påpasselig med var å forsøke å unngå å være fortolkende da jeg skrev notater. Det er fort gjort å blande fortolkninger og beskrivelser under en observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103). Jeg tok meg i å fortolke et par situasjoner, og forsøkte derfor heller å skrive så direkte som mulig hva jeg observerte. Dette gjorde at jeg heller vektla direkte beskrivelser av situasjoner og sitater fra elevene.

3.1.6 Presentasjon av informanter

Utvalget i mitt forskningsprosjekt er alle elever i vg2-klasser på ulike videregående skoler på Østlandet. Jeg vil introdusere fokusgruppene jeg har intervjuet kort, da en detaljert instruksjon av hver enkelt elevs bakgrunn ikke nødvendigvis vil være relevant for studien. I analyse- og diskusjonsdelen vil jeg ikke skille mellom gruppene, med

mindre det har noe å si for innholdet. Alle elevene var 17 år da intervjuene ble gjennomført.

Den første gruppen jeg intervjuet var en gruppe på fem personer, hvorav tre var jenter, mens de to siste var gutter. Det var en gjeng som virket veldig livlige, likte å prate og som gjerne spilte videre på hverandres setninger. Disse elevene sa at de var opptatt av skole, og at de likte kroppsøving godt. Det var tydelig at en av elevene hadde vært mye i naturen og likte å være ute.

Den neste gruppen jeg intervjuet var en gruppe på fem elever, som besto av fire jenter og en gutt. Denne gruppen var også veldig pratsom, men kunne til gjengjeld spore ut fra tema og spørsmålene. Gruppen omtalte kroppsøving som et avbrekk fra den hektiske skolegangen, og de sa at de brukte mer tid og energi på andre fag. Likevel klargjorde de også at kroppsøving og friluftsliv var noe de gjerne kunne drive mer med.

Den siste gruppen jeg intervjuet besto av to gutter og to jenter. Denne gruppen var en stille og rolig gjeng. De svarte litt kortere, og spilte ikke så mye videre på hverandres svar og tanker. Disse elevene snakket en del om lite variasjon i kroppsøvingundervisningen, og mangelen på friluftslivundervisning, noe de gjerne kunne tenkt seg å ha mer av. De nevnte også at de anså friluftsliv som viktig.

3.2 Analyse

For å analysere intervju- og observasjonsdataene benyttet jeg meg av en abduktiv tematisk analyse, basert på fremgangsmåten til Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2021). Dette innebærer at analysen er en kombinasjon av deduktiv, altså teoridreven analyse, og induktiv, altså empiridreven analyse (Gleiss & Sæther, 2021; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021). Johannessen, Rafoss og Rasmussens (2021) analyse går ut på at man ser etter temaer, eller grupperinger, av empiri med ulike fellestrekk i dataene man har samlet inn. Analysen består av fire trinn: det første steget er å få oversikt over dataene, det andre steget er å kode, det tredje er å kategorisere dataene inn i temaer, og det siste steget handler om rapporteringen av innholdet man har funnet frem til (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021, s. 282).

3.2.1 Transkribering og koding

Før man starter arbeidet med analysen, må datamaterialet klargjøres - observasjonsnotatene må samles, systematiseres og klargjøres for koding (Dalland, Hølland & Mifsud, 2023, s. 98). Da renskriver man og fyller ut de direkte observasjonene, og utdyper eventuelt fortolkende kommentarer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 116). Jeg renskrev observasjonsnotatene umiddelbart etter observasjonen, og transkriberte intervjuene etter gjennomføringen av disse. Dermed gikk jeg også gjennom første del av analysen, som er å få oversikt over dataene. Transkribering handler om å forberede datamaterialet til analyse (Acocella & Cataldi, 2020, s. 239). Dette er en tidkrevende prosess, og jeg brukte mange timer på dette, men det gir en veldig konkret gjengivelse av både observasjonene og intervjuene, og det gjør det enklere å kategorisere og analysere dataene. I en transkripsjon må man foreta seg en rekke valg. Når man transkriberer intervju må man blant annet velge om man skal forholde seg til ord som “eh..”, “hm” og andre ord som brukes muntlig, men som kan oppleves som noe forstyrrende og uviktig i skrevet tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Videre må man spørre seg selv om pauser, latter og uttrykk av andre følelser skal tas med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). I og med at jeg ikke har foretatt meg en slags språklig analyse, har jeg valgt å utelate dette. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at det å ha med alle “småord” og uttrykk av følelser kan skape en viss fare for at elevene som oppleves som lite velartikulerte, nettopp fordi det er store forskjeller på muntlig og skriftlig kontekst, og dette ville jeg unngå. Jeg har imidlertid valgt å ta med pauser, for å indikere at elevene tenkte seg om før de svarte. Når man transkriberer, både intervju og observasjon, må man være bevisst på at transkriberingen innebærer en transformasjon av dataene (Dalland, Hølland & Mifsud, 2023, s. 98). Dette kan anses som en slags datareduksjon, og det er da en viss fare for at transkripsjonene blir farget av min egen forståelse. Jeg forsøkte derfor å være så nøye som mulig i transkripsjonene, i tillegg til at jeg gikk frem og tilbake mange ganger, slik at jeg var sikker på å få frem det informative i utsagnene og observasjonsnotatene.

Intervjuene startet jeg først å transkribere ved å høre på lydfilen og skrive direkte av, men fant fort ut at dette ble vanskelig. Det gjorde at jeg transkriberte feil oftere, jeg brukte mye tid, og jeg måtte pause hele tiden. Det ble derfor lite kontinuitet i prosessen. Jeg fikk et tips om å bruke Word online, og testet dermed ut dette. Da la jeg lydfilen jeg

hadde brukt inn i Word online, hvor Word konverterte lyd om til tekst. Denne er ikke helt feilfri, så dette krevde at jeg spilte av lydfilen mens jeg korrigerer teksten. På den måten sikret jeg at det ble transkribert riktig, og at det ikke ble noe feil underveis eller ved konverteringen. Dette er også da jeg fjernet de “unødvendige” småordene. Fordelen med denne måten å transkribere på er at det er mindre tidkrevende enn å skrive av ordrett mens man hører på lydfilen. Ulempen med dette er at konverteringen fungerer dårlig når intervjupersonene snakker tett på hverandre, eller hvis de avbryter hverandre. Observasjonen transkriberte jeg ved å renskrive notatene mine når jeg kom hjem fra turen.

Andre steg i Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2021) tematiske analyse fokuserer på kodingen. Når man har transkribert, er det mulig å identifisere ulike emner og meninger som kom frem i dataene, og denne informasjonen kan bli delt inn i ulike koder (Acocella & Cataldi, 2020, s. 245). Den tematiske analysen til Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2021) tar utgangspunkt i Tjoras (2012) stegvis abduktive metode for å kode datamaterialet. Denne metoden kalles for tekstnær koding, og baserer seg på at man jobber *fra data mot teori* (Tjora, 2012). Fordelen ved denne arbeidsmåten er at man får nøyaktige gjengivelser av hva som blir sagt, og at beskrivelsene blir laget med utgangspunkt i informantenes egne ord (Tjora, 2012, s. 182). Dette vil øke analysens validitet. Jeg begynte derfor å kode tekstnært rett etter transkripsjonen av intervjuene, noe som innebar at jeg markerte deler av utsagnene og momenter fra intervjuene jeg anså som særlig interessante. Etter denne kodingen forsøkte jeg å sortere kodene ved å ta utgangspunkt i emner som enten gikk igjen eller skilte seg ut. Dette er essensielt, da det å kun kode tekstnært kan bli for vagt og ustrukturert for sortering av data (Tjora, 2012, s. 185). Tabellen under viser et eksempel på hvordan kodingen av intervjudataene ble gjennomført.

Utsagn fra elev	Tekstnær kode	Sorteringsbasert kode
Tur, være ute, sove i telt, ja natur, det er bare...Det ligger jo litt i ordet, og det synes jeg egentlig vi har litt for lite av. Den ene turen er liksom ikke nok. Det var jo så gøy. Vi ble fysisk slitne, men vi fikk jo en god pause der vi fokuserte på å lære ting. Dette kunne man jo også brukt i gymmen ellers, og bare dra på tur oftere. Jeg hadde også likt å få ulike oppgaver som vi kunne velge selv, slik at vi kunne fokusere på det vi følte vi ikke kunne. Det er veldig gøy å være ute i naturen. Det er det jeg assosierer med friluftsliv, bare det å være ute i frihet ute i naturen, hvor man koser seg med god luft og sånne ting.	<p>Det synes jeg egentlig vi har for lite av</p> <p>Det var jo så gøy</p> <p>Vi ble fysisk slitne</p> <p>Dette kunne man jo også brukt i gymmen ellers</p> <p>Jeg hadde også likt å få ulike oppgaver som vi kunne velge selv, slik at vi kunne fokusere på det vi følte vi ikke kunne.</p> <p>Det er det jeg assosierer med friluftsliv, bare det å være ute i frihet ute i naturen</p>	<p>Tidsbruk</p> <p>Trivsel</p> <p>Læring gjennom å bruke kroppen</p> <p>Elevmedvirkning</p> <p>Ferdighetsutvikling</p> <p>Begrepsdefinisjon</p>

Tabell 1: Eksempel på koding av intervjudata

Jeg kodet observasjonen etter intervjuene. Da leste jeg gjennom transkripsjonene for å få oversikt, noterte ned ideer og delte opp transkripsjonen av feltnotatene inn i mindre enheter, og gav disse en kode. Meningsfulle deler fra feltarbeidet som var egnet for å belyse studiens forskningsspørsmål ble trukket frem, og funnene ble sortert til en passende kode. Eksempler på koder jeg delte inn i var utstyr, forberedelse, trivsel og ferdigheter.

Etter kodingen og sorteringen gikk jeg over til trinn 3, som er kategorisering av koder. Da fokuserte jeg på å samle de sorteringsbaserte kodene fra både intervju og observasjon og dele dem inn i kategorier som passet. For å gjøre dette så jeg om kodene bidro til å danne fellestrekk, og hva som gikk igjen i både observasjon og intervju. Da endte jeg opp med fem overordnede temaer. Disse vil analysen min være strukturert i: 1.

Fenomenet friluftsliv, 2. Kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen, 3. Verdien av friluftsliv 4. Friluftsliv som sosial arena, og 5. Utfordringer i friluftslivsundervisningen.

Steg 4, som er rapporteringen av innholdet man har funnet frem til, kommer frem i neste kapittel av oppgaven. For å gjøre dette har jeg i all hovedsak brukt sitater, for å få frem hva elevene sa så nøyaktig som mulig. Jeg har også valgt å beskrive situasjonene jeg har observert. I tematiske analyser skal man bruke det man finner i egne data. Dette innebærer at man analyserer i kontekst av noe, og medfører at det man kommer frem til vil være farget av det man selv anser som interessant. Dette vil jeg også si er en svakhet ved Tjoras (2012) tekstnære koder, fordi man ikke får en konkret og eksplisitt fremgangsmåte for hvordan man best mulig kan kategorisere kodene. Jeg forsøkte å sortere og kategorisere ut fra mitt forskningsspørsmål, og valgte dermed ut det jeg anså som mest relevant for å svare på dette spørsmålet. Dette kan medføre at andre interessante aspekter ble nedprioritert, som for eksempel hvilke refleksjoner elevene gjør seg om kroppsøving som fag.

3.3 Forforståelse, validitet og reliabilitet

For at en studie skal oppfattes som troverdig, er det nødvendig å drøfte studiens gyldighet, troverdighet og overførbarhet. Det er også sentralt å redegjøre for egen forforståelse, slik at leseren kan overveie kvaliteten på beslutninger og tolkninger som foretas. Gjennom metodekapittelet har jeg redegjort for hele forskningsprosessen, hvilke valg jeg har tatt, hvordan jeg har gått frem og hvordan jeg har kommet frem til resultatene mine. På den måten blir oppgaven mer etterprøvable, og den som leser kan selv vurdere studiens troverdighet.

3.3.1 Forforståelse

Forskere vil alltid kunne påvirke innsamlingen av data og kvaliteten på dataene (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har tidligere gjort rede for min rolle i både observasjonen og intervjuene. Det er imidlertid også viktig å peke på forforståelsen jeg har. Forforståelser kan påvirke måten man gjennomfører undersøkelsen på og de valgene man tar underveis, og det å sette ord på egen forforståelse av tema for undersøkelsen kan derfor være nyttig for å unngå ubevisste valg som bidrar til at forskningen i verste fall kun bekrefter egne fordommer eller antagelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 27). Min forforståelse knyttet til dette temaet vil i all hovedsak være knyttet til egen skolegang,

min tid som student, min tid i praksis og som vikar i skolen. Innledningvis nevnte jeg at min erfaring er at friluftsliv blir nedprioritert i kroppøvningsundervisningen, og at det varierer stort fra faglærer til faglærer hva som vektlegges, hvordan den gjennomføres, hvor mye tid man bruker på det og hvordan elevene opplever undervisningen. Disse tankene samsvarer med tidligere forskning på feltet (Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Redelius, 2004; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014).). Forforståelsen min kan ha preget analyse og tolkning av observasjoner eller intervjuer, men ved å være bevisst dette har jeg hatt et mål om at dette skulle prege datainnsamlingen minst mulig.

3.3.2 Validitet og overførbarhet

Oppgavens gyldighet, eller validitet, dreier seg om en metode er godt egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021; Silverman, 2011; Thagaard, 2021). Dette handler altså om datamaterialets kvalitet, fortolkningene som er foretatt og hvorvidt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). For å kunne vurdere en oppgaves validitet, er det essensielt at forskeren gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres, slik at leseren kan vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011; Dalland, Hølland & Mifsud, 2023). I tillegg må man vurdere oppgaves utvalg, og i hvilken grad resultatene som kommer frem kan overføres til andre grupper enn dem som er utforsket, og også om innsamlingsmetodene er tilpasset studiens mål (Dalen, 2011, s. 95). Videre må datainnsamlingsprosessen redegjøres for, helt fra før intervjusituasjonen til etter endelig utskrift (Dalen, 2011, s. 97).

Gjennom metodekapittelet har jeg gått gjennom alle disse punktene. Empirien er så langt det lot seg gjøre samlet inn gjennom metodetriangulering, der data fra fokusgruppeintervju suppleres med observasjonsdata. Metodetriangulering styrker validiteten til dataene, fordi det gir mulighet til å se om elevenes erfaringer sammenfaller med tolkningene mine av hva som skjer i undervisningen (Fangen, 2011; Patton, 2014; Silverman, 2011; Thagaard, 2021). Dalen (2011) hevder dette styrker validiteten til en studie, fordi det i kombinasjon med gode spørsmål gir mulighet for "tykke beskrivelser". Videre har jeg redegjort både for utvalgsriterier og gjennomføringen av utvalget, og klargjort hvordan datainnsamlingsmetoden passer til

studiens formål, samt redegjort for hele prosessen og min rolle i den - fra før datainnsamling til ferdigstilling av studien.

Validiteten til en oppgave kan også ses i sammenheng med overførbarhet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2021). I kvalitativ forskning er det imidlertid ikke alltid en studie er generaliserbar, og Gleiss og Sæther (2021) hevder statistisk generalisering er umulig i kvalitative undersøkelser, fordi de er basert på mindre, ikke-representative utvalg. Dataene jeg har funnet sier noe om elevenes tanker og erfaringer, og selv om disse tankene absolutt kan være til stede hos andre elever, er det ikke fullt ut generaliserbart. Mitt masterprosjekt vil altså ikke være representativt for alle elever og lærere. Dette betyr imidlertid ikke at studien er betydningsløs, fordi man får sett mangfoldet av historier som kan komme frem i sosiale kontekster, og målet vil heller være å overføre kunnskap fra én situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2021). Kunnskapen jeg finner vil også kunne ha praktisk betydning for forskningsfeltet - dersom forskningen jeg gjennomfører viser noen av de samme resultatene som tidligere forskning, vil det styrke nytteverdien av prosjektet. Dersom det derimot *ikke* er noen likheter mellom studiens funn og tidligere forskning, vil det likevel fortsatt være nyttig, fordi det bringer ny kunnskap til bordet. Samtidig vil det være sentralt for meg å ta med resultatene inn i eget arbeid som kroppsøvlingslærer, da jeg ved å være klar over fordeler, ulemper og utfordringer kan jobbe for å praktisere faget bedre.

3.3.3 Reliabilitet

Reliabiliteten til en oppgave er knyttet til selve datamaterialet, og har med resultatenes troverdighet å gjøre. Dette behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2021; Silverman, 2011; Thagaard, 2021). Det er flere ting som kan påvirke en oppgaves reliabilitet, blant annet hvordan man ordlegger seg i spørsmål, transkriberingen av data, om intervjupersonene ville svart noe annet til en annen forsker og om en annen forsker ville fått et annet svar på samme problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276).

En forsker vil alltid engasjere seg for temaet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2021). Målet i en studie er likevel å være så objektiv som mulig, og derfor er det sentralt å undersøke mulige bias, eller undersøkelseeffekter, som kan ha oppstått. For å motvirke dette er det nødvendig å være refleksiv, eller transparent, gjennom hele

prosessen (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021; Thomas, Nelson & Silverman, 2015). På den måten kan leseren vurdere hvordan forskerens eget engasjement kan ha påvirket forskningen. Gjennom metodekapittelet har jeg redegjort for fordeler og ulemper, styrker og svakheter, og på den måten har jeg åpnet for at leseren kan vurdere arbeidet jeg har gjort. Jeg har beskrevet utvalg og innsamling av data, min rolle som intervjuer og vært konkret i beskrivelsene gjennom hele metoddelen. For å forsøke å sikre reliabilitet i selve forskningen benyttet jeg meg av åpne spørsmål, og jeg forsøkte å rette disse spørsmålene mot tanker, erfaringer og opplevelser. Transkriberingen utførte jeg så nøyaktig som mulig, og kodingen bygger i stor grad på elevenes egne sitater og mine observasjoner fra turene. Analysedelen min bygger også på sitater og konkrete observasjoner, for å vise hva elevene *faktisk* sier og gjør. I analysen forsøker jeg å først presentere sitatet, for å vise hva elevene sier, før jeg videre tolker sitatet. På den måten kan leseren avgjøre kvaliteten til tolkningen.

3.4 Forskningsetiske implikasjoner

Alle som forsker på noe har forskningsetiske forpliktelser overfor både forskningsdeltakere, andre forskere og for samfunnet generelt. Når man behandler intervjudata er det særlig tre prinsipper som er sentrale - informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, samt å unngå negative konsekvenser for studiens deltakere (Christoffersen & Johannessen, 2012; Dalland, Hølland & Mifsud, 2023; Furseth & Everett, 2020; Gleiss & Sæther, 2021).

Det første jeg gjorde i denne prosessen var å sende inn en søknad til Norsk Senter for Datalagring [NSD], da dette er lovpålagt om man skal behandle personopplysninger ved for eksempel bruk av båndopptaker. Her fikk jeg godkjenning til å begynne på prosjektet (vedlegg 3). Etter godkjenningen kom, sendte jeg ut forespørsler med informasjon til ulike skoler. Jeg utarbeidet også et samtykkeskjema (vedlegg 2). I samtykkeskjemaet fokuserte jeg på å informere om studien, og jeg understreket at all deltagelse var frivillig. I et samtykkeskjema må man også få informasjon om forskningens omfang, hvordan dataene skal samles inn, hvor lenge de skal være lagret og hvem som skal ha tilgang til dataene (Gleiss & Sæther, 2021). Dette skrev jeg tydelig ned i skjemaet. I mitt tilfelle skulle dette skjemaet deles ut til elever på 17 år. Jeg var derfor ekstra nøye med å forklare dokumentet godt før signering og datainnsamling, samtidig som jeg forsøkte å holde språket så forståelig som mulig i dokumentet. Før jeg

gjennomførte intervjuene og observasjonene fikk jeg både muntlig og skriftlig samtykke fra alle intervjupersonene, og jeg var nøye med å presisere at det å være med i studien var helt frivillig. Jeg informerte også om at alt ville være anonymt og konfidensielt, og at dataene ikke ville bli brukt til noe annet enn denne oppgaven. I tillegg var jeg påpasselig med å informere om at de kunne trekke seg når som helst.

Konfidensialitet er et grunnleggende prinsipp i forskning, og all informasjon skal behandles konfidensielt samtidig som informanten skal anonymiseres (Thagaard, 2021). Alle elevene som ble intervjuet, og alle elevene og lærerne som ble observert på turene, er anonymisert. Lærerne vil, hvis de blir nevnt, bli omtalt med den kjønnsnøytrale betegnelsen “lærer”, og elevene vil ikke bli omtalt med navn. I resultat- og diskusjonsdelen vil elevene så langt det lar seg gjøre bli omtalt som en samlet helhet, heller enn som tilhørende en enkelt gruppe. Dataene har vært lagret i henhold til Norges Idrettshøgskoles retningslinjer for datalagring før de ble slettet, og jeg oppfordret elevene til å ikke snakke om deltakelsen sin i intervjuene med andre, av hensyn til deres egen anonymitet.

Ingen skal ta skade av å delta i forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012; Dalland, Hølland & Mifsud, 2023; Furseth & Everett, 2020; Gleiss & Sæther, 2021). For å unngå dette bør forskere tenke over eventuelle negative konsekvenser studien kan ha før man samler inn data, og man må være påpasselig med å ikke sette deltakerne i et dårlig lys (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Før jeg samlet inn data gav jeg elevene tydelig beskjed om at de ikke skulle få noen konsekvenser av å delta. Jeg understreket også at ingenting skulle komme tilbake til læreren eller påvirke deres hverdag på noe vis.

I dette prosjektet gjennomførte jeg fokusgruppeintervju med elever på videregående skole. Når man forsker på barn har man et særlig ansvar (Dalen, 2011, s. 36). Elever på 17 år kan knapt kalles barn, men det er likevel viktig å være klar over at det er et asymmetrisk forhold mellom en forsker og en elev. Hadde elevene vært under 16 år ville jeg også måtte søke godkjenning fra Norges idrettshøgskoles (2023) etiske komité, da prosjekt med deltakere under 16 år skal ha godkjenning fra komiteen. Elevene jeg intervjuet var alle over 16 år, og dette ble derfor ikke nødvendig.

3.5 Oppsummering av metodekapittelet

I metodekapittelet har jeg redegjort for alle metodologiske valg jeg har foretatt meg underveis i forskningsprosjektet. Innledningsvis begrunnet jeg valget av metode, altså kvalitativ metode med en triangulering av fokusgruppeintervju og observasjon. Videre redegjorde jeg for vitenskapsteoretisk tilnærming, før jeg så forklarte hvordan jeg gjennomførte intervju, observasjon, utvalg og innsamling av data. Deretter gikk jeg gjennom fremgangsmåten i analysen, transkribering og koding, før jeg reflekterte over oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis diskuterte jeg oppgavens forskningsetiske implikasjoner.

4.0 Funn, analyse og diskusjon

Målgruppen til friluftslivsundervisningen er elevene. Dette gjør at det er interessant å undersøke hvordan undervisningen oppleves gjennom nettopp deres øyne. Det er de som skal lære gjennom kroppen, få naturglede og respekt for naturen og bli miljøbevisste (Kunnskapsdepartementet, 2020). Min interesse ligger derfor i å undersøke hvordan elevene erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. I dette kapittelet vil jeg derfor bevege meg over i undersøkelser av hva elevene forteller. Dataene jeg har hentet inn stammer fra tre fokusgruppeintervjuer med 4-5 deltakere i hver gruppe, samt observasjon av to klasser på tur. Følgende problemstilling har vært gjeldende for studien: “Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?”.

Jeg har valgt å slå sammen funn, analyse og diskusjon for å forhindre at det blir mange gjentakelser, og for å forhåpentligvis gjøre kapittelet mer oversiktlig. Kapittelet deler datamaterialet inn i følgende fem funn, basert på analysen av studien: fenomenet friluftsliv, kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen, verdien av friluftsliv, friluftsliv som sosial arena og utfordringer i friluftslivsundervisningen. For å besvare studiens problemstilling viser jeg til elevenes svar, observasjonene jeg har foretatt meg, det teoretiske rammeverket og teorien til oppgaven, og mine egne tolkninger.

4.1 Fenomenet friluftsliv

4.1.1 Forståelse av begrepet

Da jeg spurte elevene hva de mente lå i fenomenet friluftsliv, regnet jeg med å få mange, ulike svar. Jeg oppfattet det likevel som at det var en viss enighet om hva som lå i begrepet. En av elevene sa: “Friluftsliv handler om å være ute i naturen og oppholde seg der en viss tid”. Enkelte av de andre nevnte det å sove i telt eller å være ute, mens flere trakk tråder til turer og det å “Ta en tur i skauen med familien”. Noen av elevene refererte til turen jeg observerte, hvor de hadde gått noen kilometer til og fra oppholdsstedet. Det virket som det var typisk for mange å oppfatte friluftsliv som en gåtur, og at tiden man brukte på oppholdsstedet var en pause fra det “virkelige friluftslivet”. En av elevene hadde imidlertid en annen forståelse. Denne eleven anså

friluftsliv som en måte å skaffe ressurser på. Eleven forteller om et eksempel fra eget liv:

Vi hadde en gård når jeg bodde i [land i Midtøsten], en stor gård. Vi hadde mange dyr der, også husker jeg at jeg hjalp faren min noen ganger. Jeg var liten da, og faren min var veldig naturvennlig. Han tvang meg til å hjelpe han med trærne og å vanne planter og sånne ting. Jeg har jobbet med dette i Norge også, fordi pappa spurte på Facebook om noen trengte hjelp, så jeg kunne jobbe der på sommeren. Jeg jobbet en hel sommer, vanna masse planter og passet på dyrene de hadde. Det var bra. Og nyttig.

Der de andre elevene forteller om friluftsliv som noe de gjør for rekreasjon og egenverdiens skyld, kan vi hos denne eleven kjenne igjen skillet til Gunnar Breivik (1987), som deler friluftsliv inn i to kategorier: friluftsliv som bruk av naturens ressurser, og friluftsliv for egenverdiens skyld. Denne eleven forstår, slik jeg tolker det, friluftslivsutøvelsen som en ressurs, en måte å få verden til å gå rundt på, heller enn en aktivitetsform for egenverdiens skyld.

Ut fra datamaterialet forstår jeg det slik at elevene hadde en nokså åpen og bred definisjon av hva friluftsliv er, noe som samsvarer med tidligere omtale om friluftsliv som et mangfoldig fenomen (Faarlund, 2003; Sølvik, 2013; Øia & Strandbu, 2004). Det kom frem at hovedfokuset i friluftsliv er å være ute i naturen, og at det ikke er så viktig hvor lenge det varer eller hva det inneholder. Likevel var det en av elevene som senere sa at hun ikke drev så mye med friluftsliv, fordi hun ikke er i skogen eller på fjellet så ofte. Hun presiserte derimot at hun ofte gikk turer i nærområdet, men la frem dette på en måte som at det ikke var friluftsliv i like stor grad. Flere av de andre elevene uttrykte også en tanke om at friluftsliv rommer noe langt unna, gjerne i skogen og på fjellet. Et av kompetansemålene i kroppsøving i vg2 er det å “praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og gjennomføre friluftslivsaktiviteter i nærområdet” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanen vektlegger altså at friluftsliv *skal* gjennomføres i nærområdet. Likevel kan det tenkes at flere har samme tankegang som eleven, om at friluftsliv ikke er “bra nok” hvis det ikke er ekstremt, og da blir forståelsen av fenomenet liggende langt unna kompetansemålet. Bursell (2004) uttrykker en bekymring om at det er en økende tendens til å tenke at friluftsliv skal være ekstremt for å oppleves som spennende, og presiserer at essensen i friluftsliv ikke lar seg måle i prestasjoner eller

antall tilbakelagte kilometer - eventyret finnes overalt, også i vår hjemlige natur (s. 5). Hvis en forstår fenomenet som en konkurranse, som at det er om å gjøre å bestige flest fjelltopper eller tilbakelegge flest kilometer, blir friluftsliv lignende det vi ser går igjen i kroppsøvningsundervisningen, rettet mot en idrettsdiskurs (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018; Standal, Moen & Westlie, 2020). Dette kan gagne elever som driver med konkurranseidrett på fritiden (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014), og potensielt medføre at elevene ikke føler de driver med friluftsliv på en “god nok” måte, eller at de ikke mestrer aktiviteten. I verste fall kan dette føre til at undervisningen ikke inspirerer til livslang bevegelsesglede, som jo er fagets formål (Kunnskapsdepartementet, 2020).

4.1.2 Felles situasjonsdefinisjon

Begge undervisningsøktene fokuserte på friluftsliv i nærmiljøet innenfor et begrenset tidsrom. Lærerne forklarte for elevene at det var naturopplevelsene som sto i fokus, og at formålet var å skape gode minner i naturen. Selv om turene i de to klassene forløp ulikt, virket det som målene for turene var de samme - turene skulle være lystbetont. Dette virker å være i tråd med Faarlunds (2003) tanker om at friluftsliv er “overskuddsliv i naturen”. Det virket imidlertid som at denne målsettingen ikke kom tydelig nok frem, da elevene både i løpet av turen og i intervjuene i etterkant uttrykte usikkerhet om hva formålet med kroppsøvingstimen var denne dagen. I intervjuet med gruppen jeg ikke fikk observert, fortalte en av elevene at de ikke hadde gjennomført friluftslivsundervisning i løpet av hele videregående. Dette kan godt tenkes å stemme, men kan også preges av en manglende felles forståelse av begrepet. Som Sølvik (2013) påpeker, er hvordan man definerer friluftsliv avhengig av personen som forsøker å definere. Det kan derfor være mulig at det er ulike begrepsdefinisjoner hos lærerne og hos elevene, på samme måte som det kan forekomme at ulike lærere definerer begrepet forskjellig, og operasjonaliserer læreplanen ulikt. Dette kan gjøre at man får ulike oppfatninger av en situasjon, og at en lærer mener man bedriver friluftsliv, mens en elev kanskje ikke ville sett på det samme som friluftsliv. Borgen og Engelsrud (2020) hevder at det er viktig at elevene selv klarer å forstå og gjøre noe med innholdet i faget, utover det at læreren har satt en aktivitet (s. 16). Det kan tenkes at et mål om “gode naturopplevelser” ligger langt unna læringsutbyttebeskrivelsene elevene er vant til, som ofte er mer konkrete mål. På den måten kan dette oppleves som noe “svevende” og lite målbart, og det kan være utfordrende for elevene å forstå hvorfor dette er noe man skal arbeide med i kroppsøvningsfaget.

Meningsinnholdet i friluftsliv varierer med den som forsøker å definere det, og én person vil følgelig vektlegge andre aspekter enn en annen (Faarlund, 2003; Sølvik, 2013). I en klasse vil elevene oppleve og erfare et fenomen forskjellig, på grunn av interesser, tidligere erfaringer og forhåndskunnskap. Sjödin, Quennerstedt og Öhman (2023) finner i sin forskning på friluftsliv i lærerutdanningen i kroppsøving i Sverige at begrepet friluftsliv har ulik betydning, og at praksisen er avhengig av lærernes bakgrunn og erfaringer. Noen legger vekt på ferdigheter som overlevelsesteknikker, mens andre legger vekt på sosialt samspill, kreativitet eller et etisk ansvar overfor naturen (Sjödin, Quennerstedt og Öhman, 2023). Dette kan medføre at elever har ulik oppfatning av hva friluftsliv er, ut fra hva de har lært i tidligere skolegang. Elevene på videregående skole kommer gjerne fra ulike ungdomsskoler, og kan dermed ha ulike erfaringer i bagasjen, fordi som Abelsen og Leirhaug (2017) påpeker kan ikke temaet friluftsliv leses rett ut av læreplanene, men må fylles med mening og verdi av læreren selv (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). I stedet for å anse de ulike formene for friluftsliv som isolerte, enkeltstående fenomener, vil det derfor være mer relevant å oppfatte det tradisjonelle friluftslivet generelt som én størrelse, som et mangfoldig fenomen med flere nyanser (Øia & Strandbu, 2004, s. 50).

Det er likevel nyttig å se på hvordan elevene oppfatter fenomenet friluftsliv. En kan ikke forvente at elever til enhver tid tenker over hvorfor man holder på med en bestemt aktivitet i kroppsøvingundervisningen. I enkelte aktiviteter er det likevel enklere å forstå hva man driver med, og hvorfor man driver med det, fordi aktiviteten bygger på klare retningslinjer. Andre aktiviteter er derimot vanskelige å definere og rommer en haug av ulike elementer - som for eksempel friluftsliv. Ulike situasjonsoppfatninger og begrepsavklaringer kan føre til en manglende felles situasjonsdefinisjon, noe som kan medføre at elevene og læreren oppfatter fenomenet ulikt. Dette kan potensielt medføre at lærerens intensjon med undervisningen ikke samsvarer med det elevene opplever, og det kan også medføre at elevene ikke forstår at de driver med friluftsliv. Det kan også skape utfordringer med å forstå hensikten med undervisningsøkten, slik som i dette tilfellet. Det er derfor viktig å ha en åpen tilnærming til emnet, og la ulike perspektiver og praksis få plass, samtidig som man må være bevisst på hvordan ulike perspektiver påvirker forståelsen man har av friluftsliv og egen evne til å integrere det i undervisningen (Sjödin, Quennerstedt & Öhman, 2023).

4.1.3 Friluftsliv som en del av kroppsøving

Selv om elevene presenterte klare tanker om hva friluftsliv er, var det kun to av elevene som eksplisitt nevnte friluftsliv i forbindelse med kroppsøving. Den ene eleven sa følgende: “Jeg liker ikke gym, men jeg liker å være ute i naturen”. Med det deler hun kroppsøving og friluftsliv inn i to adskilte enheter, og det virker for meg dermed som hun ikke anser friluftsliv som en del av kroppsøving. Da jeg ba elevene om å forklare hva friluftsliv er for dem, var det en annen av deltakerne som sa ordene “tur” og “ute”, før hun la til at betydningen “ligger litt i ordet”. Hun sa også at hun synes det var alt for lite friluftsliv i skolen, og at det hun assosierte med friluftsliv er frihet ute i naturen, og det å kose seg i frisk luft. Hun uttrykte at det var veldig gøy med den turen de akkurat hadde hatt med skolen, og syntes det var fint å lære ulike ting på turen. Hun sa videre at “Dette hadde jo passet fint som en del av kroppsøving!”, fordi de kunne dra på tur, lære ting og gjøre ulike oppgaver samtidig som de var fysisk aktive i naturen. Denne eleven anser tilsynelatende ikke friluftsliv som en del av kroppsøving, men synes derimot at det *burde* være en del av faget. Uten å trekke konklusjoner kan det tyde på at det elevene har erfart av friluftsliv, har kommet gjennom andre arenaer enn gjennom skolegangen deres. Dette kommer også frem i studien til Moen et al. (2018), hvor lærerne sier at kroppsøving er viktig for å lære friluftsliv, mens en langt lavere andel av elevene tenker det samme. Dette kan tyde på at friluftsliv ikke prioriteres i kroppsøving, eller at elevene ikke ser på friluftslivsundervisningen som en del av kroppsøving (Moen et al., 2018). Når læreren ikke prioriterer en aktivitet, kan det føre til at elevene anser aktiviteten som mindre viktig, og dermed ikke prioriterer den selv (Loland, 2013; Winje & Løndal, 2021). En parallell til dette ble trukket av en av elevene, som sa følgende:

Da jeg gikk på ungdomsskole i [land i Asia] hadde vi nesten ikke gym. Læreren vår droppet timene rett før viktige prøver i andre fag, slik at vi kunne øve på de prøvene i stedet. Skolen mente at teoretiske fag var viktigere. Man tenker jo ikke da at gym er viktig, liksom.

Eleven pekte her på at han tror det læreren anser som viktig, gjerne smitter over på elevene. Hvis friluftsliv ikke blir prioritert i kroppsøving, kan dette medføre at elevene ikke anser emnet som viktig.

Da jeg observerte den ene turen bet jeg meg merke i at kroppsøvingslæreren sa at et av formålene med turen var at elevene skulle ha en annerledes dag. Når læreren sier at friluftsliv skal være noe “annerledes”, uttrykker det også en implisitt tanke om at dette ikke er normalen. På den måten blir friluftsliv plassert i en boks som noe særegent, noe som skiller seg fra resten av faget. Der kroppsøving gjerne blir ansett som en pause fra skolehverdagens teoretiske jag (Borgen & Hjordemaal, 2017; Standal, 2015b), blir friluftsliv i dette tilfellet ansett som en pause fra kroppsøvingen igjen. Både lærerne og elevene snakker om friluftsliv som noe som er “annerledes fra normalen”, og det kommer aldri tydelig frem at det er selve aktiviteten som er i sentrum.

4.2 Kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen

4.2.1 Et ønske om livslang læring

Flere av elevene jeg intervjuet uttrykte et ønske om mer friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen, og nevnte at de synes det ble nedprioritert i faget. Elevene i den ene gruppen kunne fortelle at de hadde plukket opp at de andre i klassen også skulle ønske det var mer friluftslivsundervisning i kroppsøvingen. Videre var det flere som nevnte at de kunne tenke seg å drive mer med friluftsliv på fritiden, og at de tenkte det kunne være nyttig å drive med livet ut. Her kommer det frem at friluftsliv har potensial til å gjøre det som er fagets formål: inspirere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020). Flere av elevene snakket om at de gledet seg til de kunne drive med friluftslivsaktiviteter senere i livet når de skal få barn, kjærester og stifte familie. Følgende ble nevnt: “Ja, tenk når vi vokser opp og får kjærester og sånne ting, så kan vi ta de med ut på tur. Det blir veldig kos, helgetur i skauen”. Det kan virke som om flere av elevene ser nytteverdien av friluftslivsundervisningen, og at de vil gjennomføre den slik at de kan drive med friluftsliv resten av livet. Det gikk igjen i intervjuene at elevene snakket om hvordan det ville bli når de ble voksne, og at de ønsket å kunne lære seg ulike, nyttige ferdigheter fra friluftslivet, slik at de kunne bruke det med familien og lære det til barna sine en gang i fremtiden.

Elevene sa det var flere grunner til at friluftsliv er noe de ønsker seg mer av. En av grunnene flere trakk frem var et ønske om å lære seg mer om grunnleggende prinsipper i friluftsliv, for eksempel hvordan man lager et bål og hvordan man kan overleve ute i

naturen på egenhånd. Jeg forstår dem dithen at de ikke nødvendigvis ønsker å være ute i naturen kun for «kosens skyld», men at de også ønsker en form for undervisning og læring. Noen sa også at de tenkte det kunne være nyttig å “kunne lage forskjellige ting man kan få nytte for om man havner i ulike situasjoner”. De uttrykte at det å lære ulike elementer man kan trenge i friluftslivet kunne gjøre flere interesserte i friluftsliv, nettopp fordi det kan skape mestring. Det virker som elevene ønsker å lære mer om det Høyem (2010) ville forklart som læring *om* friluftsliv, altså om hvordan friluftslivet utøves.

4.2.2 Ferdighetsutvikling

Den ene gruppen jeg snakket med uttrykte et ønske om mer fokus på ferdigheter i friluftslivsundervisningen. En av elevene sa at han gjerne ville ha “mer sånne survival tactics”. Jeg opplevde at gruppen spilte videre på dette, og unisont ble det foreslått at elevene for eksempel kan gjennomføre oppgaver hvor de lærer å lage gode bål, inndelt i små grupper slik at alle får prøve seg. Gjennom observasjonen av den ene klassen kom det tydelig frem at et av fokusområdene var nettopp ferdighetsutvikling. Elevene var delt inn i ulike grupper, og hver gruppe hadde et eget ansvarsområde. Oppgavene de hadde var blant annet knyttet til bålregler, sporløs ferdsel og bærekraftig reise, bekledning til turen og “kurs” i ulike friluftslivsferdigheter som man bør kunne når man er på tur. Gjennom intervjuene fikk jeg vite at elevene hadde valgt grupper selv, ut fra hvilket område de følte de hadde god kompetanse i. Elever som visste hvordan man lagde bål, hadde blitt oppfordret til å være på bålgruppa. Lundhaug og Østrem (2019) peker på viktigheten av å gi deltakerne handlingsrom til å påvirke undervisningen, slik at engasjementet blir stimulert og undervisningen oppleves som meningsfylt for deltakerne (s. 54). Faginnhold må berøre og engasjere deltakerne på bakgrunn av deres tidligere erfaringer, aktuelle interesser og fremtidige ønsker (Lundhaug & Østrem, 2019, s. 54). For noen kan nok denne inndelingen i grupper knyttet til hva man kunne ha vært lærerik. Enkelte elever uttrykte imidlertid at dette ble trøblete.

Læreren sa at en av målsettingene for turen var at elevene skulle lære seg å lage bål. I intervjuene i etterkant sa likevel flere av elevene at de ønsket å lære seg dette, og flere uttrykte at de ikke hadde lært noe mer enn hva de kunne fra før. Dewey (1938) beskriver de situasjonene hvor man ikke tilegner seg lærdom fordi noe er for vanskelig eller for enkelt som non-educative. I dette tilfellet kan situasjonen potensielt ha vært

non-educative, fordi elevenes utvikling stagnerte da de ikke lærte noe nytt. Jeg observerte også at læreren tok over arbeidet med å tenne det ene bålet da elevene slet med å få fyr. Lund og Henriksen (2019) foreslår modellæring som en måte å lære nye ting på, fordi det å observere andre kan gi informasjon til å lære nye ting og demonstrere en ferdighet (s. 87). Imsen (2005) peker imidlertid på viktigheten av at elevene får mulighet til å prøve og feile, og også reflektere, slik at de på ulike nivå kan oppleve mestring. Dewey (2015) mener alle erfaringer blir innledet av en fase med prøving og feiling - denne fasen består av forvirring, og innebærer at man gjør noe, og når det mislykkes, gjør man noe annet - og dette fortsetter til man treffer noe som fungerer. Dette fikk ikke elevene anledning til - elevene som allerede kunne tenne bål, tente bål, og når det ikke gikk ble aktiviteten tatt over av noen andre. Da ble det ikke rom for refleksjon over hva som gikk galt og hva som kan gjøres annerledes, slik Schön (2001) mener fungerer som en slags evaluering av hva som bør endres til neste gang og Dewey (2015) peker på som essensielt for å ikke skape miseducative erfaringer.

En av elevene nevnte i intervjuet at han ønsket opplæring i hvordan man kan være i naturen. Han sa at det "Sikkert er mange som aldri drar på tur, fordi de ikke vet hvordan man lager bål, og egentlig også når det er lov, og om det er lov å fiske og sånne ting". Han fulgte så opp utsagnet sitt med spørsmålet: "Hvordan har folk lært seg å lage bål egentlig? For hvis man lærer seg det ordentlig, kan man dra ut og lage det på fritiden sin uten å brenne ned hele skogen". Videre nevnte han at han trodde bedre opplæring om dette i skolen kanskje kunne føre til at det ble færre skogbranner, og at det er viktig å kunne slik ting, slik at man også kan drive med friluftsliv på egenhånd på fritiden. Dette samsvarer godt med kroppsvøvingens mandat om å inspirere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020). Eleven etterspør muligheten til å lære seg nye ting, slik at han kan drive med aktiviteten senere i livet, og gir uttrykk for at han synes dette er nyttig og spennende.

Denne tanken er han ikke alene om. Snarere tvert imot - slik jeg forstår datamaterialet, uttrykker flere av elevene et ønske om å lære mer om naturens prinsipper i undervisningen, slik at de kan drive med friluftsliv på fritiden. Flere sier også at de skulle ønske de lærte seg om flere steder man kan dra på tur selv, enten i nærområdet eller lengre unna. Denne tanken samsvarer med læreplanverkets mål om livslang bevegelsesglede, men treffer også på formålet til kroppsvøving i vg2, som er at elevene

skal “gjennomføre friluftslivsaktiviteter i nærområdet” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fasting, Høyem & Bischoff (2022) understreker også hvor viktig skolens nærnatur kan være for barn og unges dannelse i vid forstand, ved å se på hvordan voksnes minner fra “barndommens landskap” har hatt stor betydning for hvem de er som mennesker i dag, og lagt et grunnlag for hvordan de forholder seg til natur og medmennesker. De finner at stedsidentitet, formet gjennom lek og friluftsliv, kan gi tilhørighet, forankring og resonans i en omskiftelig verden (Fasting, Høyem & Bischoff, 2022, s. 92). En av elevene sa: “Det er noen ganger jeg har lyst til å bare stikke kjapt ut i naturen med sekk og sånne ting, men jeg vet ikke hvor jeg skal dra”. Det ble også sagt i intervjuene at: “Hvis man tar seg en tur opp på fjellet, også tenker man liksom at “her tar vi en overnattingstur”, så handler det om å kunne lage bål. Da må du kunne sånne grunnleggende prinsipper om hvordan du skal overleve”. En annen supplerte med følgende: “Som hun sa, er det viktig å lære de ulike tingene. Om du havner i ulike situasjoner. Noen synes nok det er gøy også, i tillegg til at man kan bli enda mer interessert ved å lære om det”. Dette kan også kobles til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Elevene kan potensielt, gjennom kroppsoverøvelsingsundervisningen, få bedre verktøy for å utøve friluftsliv på egenhånd. Ferdighetene elevene etterspør i friluftslivsundervisningen omtales gjerne som “hard skills”, altså ferdigheter som å lære å navigere ved hjelp av kart og kompass, hvordan man skal bruke utstyr og hvordan man skal lage gode bål (Priest & Gass, 1997, s. xvii). Også i teksten til Abelsen og Leirhaug (2022) uttrykker en av informantene deres at dette med overlevelse faktisk er noe man må ta på alvor.

4.2.3 En motsats mellom trivsel og læring

En av elevene beskrev at det var fint å gjennomføre en slik tur som de hadde vært på, hvor “de bare kunne ta det helt med ro”. Han uttrykte så et ønske om flere slike turer, som fokuserte på trivsel, men etterspurte også turer hvor man kunne lære mer. Dette spilte gruppen videre på, og unisont ble det foreslått at elevene for eksempel kan gjennomføre ulike oppgaver. Her forstår jeg det som at elevene uttrykker trivsel og læring som motsatser, og at det ene utelukker det andre. Det virket som at når det var fokus på det man kaller “langsomt friluftsliv”, altså friluftsliv som handler om å være ute på naturens premisser hvor formålet er å være mer tilstede og i ett med naturen (Norges Idrettshøgskole, 2022), var det ikke mulig å oppnå læring eller utvikling. Slik jeg tolker datamaterialet mitt virker det som elevene mener ferdighetsutvikling er en

forutsetning for læring, mens langsomt friluftsliv eller fokus på naturopplevelser heller blir ansett som et avbrekk fra “vanlig” skole, med fokus på trivsel.

En av de andre elevene sa at han ikke utøver noe særlig friluftsliv, fordi han mener det tar for mye tid. Han sa at han ikke kunne “kaste bort tiden” på ting han anser som unødvendige, fordi han heller må bruke tiden på å slappe av eller drive med skole. Denne eleven later til å mene at alt som ikke er konkret ferdighetsutvikling eller å hvile er å kaste bort tiden, og han skaper på den måten en motsats mellom trivsel og læring, og et frirom kontra det å lære noe. Eleven presiserer imidlertid at han har lite erfaring med friluftsliv, og at dette kan ha noe med saken å gjøre. For at elevene skal ønske å drive med friluftsliv er det essensielt at de får gode opplevelser (Skår, 2011). Hvis ikke man får en god opplevelse, kan kroppslige erfaringer i natur få negative assosiasjoner som forhindrer bruk (Skår, 2011, s. 49). Også Kolb (1984; 2000; 2012) peker på dette - han mener at læring bør forstås som en prosess, og at mennesker gjennom læring selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Erfaringen har alltid betydning, og selv om den ikke gir viten i seg selv, kan man gjennom observasjon og refleksjon skape mening ut av erfaringene sine - og dermed omforme disse til ny kunnskap (Kolb, 1984). Elevene må derfor gjøre seg noen erfaringer som kan bearbeides og tas med videre, og på den måten kan det langsomme friluftsliv oppleves som mer meningsfullt.

4.3 Verdien av friluftsliv

4.3.1 Friluftsliv for psykisk og fysisk helse

Det kan være ulike grunner til at man driver med en aktivitet - det være seg at man synes det er morsomt, at det er for helseeffektene en får, fordi det er sosialt eller at en gjør det fordi en er nødt. Det å se verdien av en aktivitet kan skape inspirasjon og motivasjon, og det kan gjøre at man føler aktiviteten har nytteverdi. Da jeg spurte elevene om de drev med friluftsliv, svarte en av dem følgende:

Ja, jeg går alltid tur på natten. Hvis jeg er stressa på skolen, sur eller noe annet, så går jeg til parken, for det er ganske nærme. Så da bare sitter jeg der og ser ut på naturen, så blir jeg i bedre humør med en gang.

Denne eleven bruker altså friluftsliv til å finne roen, og for å få psykiske gevinster. I en stressende hverdag er det tilsynelatende naturen som roer henne ned. Studier viser at opphold i naturen ikke bare styrker elevenes evne til å ta til seg kunnskap, men at det også er positivt for deres fysiske og psykiske helse (Fjørtoft, 2001). Fasting (2020) argumenterer for at friluftsliv kan representere en alternativ tilnærming til arbeidet med livsmestring som tema, på grunn av friluftslivets terapeutiske innfallsvinkel.

Flere av elevene omtaler at de bruker friluftsliv som en avkobling fra en stressende hverdag. En elev sier følgende:

Nærme der jeg bor finnes det en skog, så når jeg for eksempel studerer i mange timer, trenger jeg jo etterhvert frisk luft. Da går jeg mot skogen, og der finnes det noen steder hvor man kan sitte og slappe av, og ved det ene stedet er det en elv. Der kan du høre på lyden. Det er veldig avslappende.

Eleven synes altså å oppleve verdien av å høre på elven og nyte naturen. Han tillegger den opplevelsen han får av å være i naturen en subjektiv, personlig verdi. Fraværet av det hverdagslige, både lydene, tankene og stresset, virker å være avslappende. Ut fra datamaterialet mitt tolker jeg dette som at denne eleven opplever verdien av å drive med langsomt friluftsliv. Her kan vi se at eleven handler ut fra naturens premisser, i et tempo som tillater sansing og oppmerksomt nærvær (Norges Idrettshøgskole, 2022). Eleven opplever altså naturen og innhenter sanseinntrykk. Ved refleksjon over disse sanseinntrykkene og opplevelsene kan de bli til erfaringer, ifølge Dewey (2015).

Ut fra elevenes svar virker det som at det fysiske aspektet ikke er primærgrunnen til bruk av naturen. Det er heller det psykiske aspektet som vektlegges i elevenes fortellinger. Ut fra datamaterialet tolker jeg det som at elevene bruker naturen til å få overskudd og energi til å takle det hverdagen gir oss av utfordringer. Det blir også snakket om at selv om alle kanskje ikke liker friluftsliv, ser de likevel gevinstene av å drive med det. En elev sier følgende:

Jeg tror det er veldig viktig faktisk. Selv om kanskje ikke alle liker det. Det har veldig mye impact. Det har mye å si for den mentale helsen vår. Vi jobber så mye med fag, og det er ganske vanskelig å følge med i alle fagene. Så vi trenger

litt fritid. Vi trenger litt tid til å puste, litt frisk luft og bevege oss. Og være utenfor klassen, og gjøre noe annet i stedet. For det hjelper oss å tenke riktig, og ta en pause fra fagene.

Her omtaler eleven friluftslivsundervisningen som “fritid”, som et avbrekk fra andre skoleaktiviteter. Denne tanken går tilsynelatende igjen hos flere av de andre elevene. Det virket som det var bred enighet om at det var fint med et praktisk fag i form av kroppsøving, hvor de får bevege seg og hvor det ikke er “så viktig å huske all informasjon”. Også Dewey (2015) understreker viktigheten av praktisk opplæring, og sier at kroppen er som ledninger til kunnskap. Flere av elevene vektla at kroppsøving er et fag hvor man kan ha det gøy, men presiserte også etter en stund at de forstår at faget også handler om *mer* enn å bare ha det gøy. Videre sa elevene at det er flere punkter som påvirker deres syn på kroppsøving i skolen, blant annet hvilke aktiviteter som blir prioritert og lærerens vurderingspraksis. De nevnte at de synes praksisen med å vurdere innsats er ganske diffus, og uttrykte et ønske om klarere retningslinjer i faget generelt, og om vurdering spesielt. Slik jeg forstår det kommer det tydelig frem at elevene anser kroppsøving som et viktig fag i skolen, og særlig siden “mange av elevene i klassen har sluttet med organisert idrett nå, og det er fint å få beveget seg på skolen og få trent litt”. Flere av elevene sa også at de synes det er skremmende at mange trener så lite utenom skolen, og føler at skolen burde hatt et større mandat i arbeidet med folkehelsen. I forbindelse med dette trakk de også inn Folkehelseinstituttets anbefaling om ukentlig bevegelse. Denne anbefalingen går ut på at alle voksne og eldre anbefales å være moderat fysisk aktive i minst 2.5 til 5 timer i løpet av uken, eller 20-40 minutter hver dag (Helsedirektoratet, 2022). Elevene uttrykte imidlertid et ønske om litt flere varierte aktiviteter, og gjerne noe de kan bruke i hverdagen ellers, noe som er overførbart til “det virkelige livet”. Et par av elevene uttrykte også et ønske om at det burde være flere kroppsøvingstimer enn det er i dag.

4.3.2 Friluftsliv som avbrekk fra hverdagen

Flere av elevene omtalte både kroppsøving og friluftsliv som en “pause” fra hverdagen, både i positiv og i negativ forstand. Denne tanken om at kroppsøving er en pause fra en ellers teoritung skolehverdag, peker Borgen og Hjordemaal (2017) også på i sine studier. De finner at mange elever ser på kroppsøving som et brudd fra andre skolefag, et slags avbrekk fra den ellers tunge skolehverdagen (Borgen & Hjordemaal, 2017).

Kroppsøving anses altså gjerne som “noe annet”. På en side kan dette avbrekke være både godt og nødvendig i en stressende hverdag, da det med tunge teoretiske fag er fint å gjøre noe annet og få mer overskudd, både fysisk og psykisk.

Friluftslivsundervisningen kan også være særlig gunstig for elever som sliter med tradisjonell klasseromsundervisning (Remmen & Iversen, 2022; Mann et al., 2022). På en annen side kan elevene anse faget som mindre viktig, da det ikke blir en læringsarena i like stor grad som andre fag - formålet blir ikke å lære, men heller å få en pause. Hvis kroppsøvingen blir et avbrekk fra andre fag er det lett for at det er dette som blir droppet i en travel hverdag hvor lærere trenger tid til å gjennomføre prøver, tentamener og bruke tid på “nyttigere” ting.

For å gjøre kroppsøvingundervisningen meningsfull, og klargjøre viktigheten av faget, foreslår Østerlie og Kjelaas (2019) flipped learning. Dette kan brukes som et verktøy for å gjøre kroppsøving som fag, og friluftsliv som emne, til noe som teller. Dette kan også gjøre at man får mer tid til praktiske aktiviteter, refleksjoner og individuelle tilbakemeldinger, og det kan føre til økt engasjement og resultere i mer læring (Østerlie & Kjelaas, 2019). Både Schön (2001), Kolb (2000) og Dewey (1938) understreker viktigheten av å få tid til å reflektere over opplevelser, for først da kan man skape lærerike erfaringer. Likevel er det mye som tyder på at elevene jeg intervjuet har mye skole fra før, og flere arbeidsoppgaver vil ikke nødvendigvis føre til at kroppsøving blir ansett som et “viktigere fag”, men kan potensielt føre til mer stress. Kanskje må man heller omfavne de positive følelsene mange assosierer med faget som et avbrekk fra en stressende hverdag.

4.4. Friluftsliv som sosial arena

I begynnelsen av intervjuene stilte jeg elevene spørsmål om kroppsøvingfaget generelt - hva de synes om faget, hva de likte og mislikte i faget og hvordan de synes kroppsøvingundervisningen hadde vært gjennom skolegangen. Flere av elevene nevnte at de var fornøyde med kroppsøving som fag, da de fikk være kreative og jobbe med varierte bevegelsesformer og aktiviteter. Det ble også nevnt at friluftsliv var sosialt, og at man blir mye mer åpen for å prate med hverandre når man er ute i naturen. En av elevene uttrykte følgende i intervjuet: “Folk blir liksom mye mer joviale i skogen. Man sier hei og kan slå av en prat. Ja, det er mye mer prat enn det er i byen”. En annen elev supplerte med: “Ja, det er nesten blitt en uskreven regel at når man er på tur i skogen,

eller på skitur på fjellet, sier man hei til de man møter. Det gjør man jo ikke ellers, på gata for eksempel”. Denne tanken er noe som går igjen i tidligere forskning på feltet - elever rapporterer om at friluftsliv blant annet kan skape samhold, tilhørighet, samarbeid og inkludering (Abelsen & Leirhaug, 2022; Backman, 2011; Enoksen & Krempig, 2021; Fägerstam, 2012; Harris, 2018; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021; O’Brien & Murray, 2007; Sølvik, 2013; Rickinson & Sanders, 2005). André Horgen (2015) hevder videre at hvis man spør folk flest, fremheves gjerne naturopplevelser og det sosiale som det viktigste for svært mange når det kommer til friluftsliv (s. 17). Uansett hva man foretrekker, om det er å bestige store fjell eller gå på turer i nærområdet, handler imidlertid turlivet for de fleste om gode opplevelser i møtet mellom mennesker og natur, og mellom mennesker i natur (Horgen, 2015, s. 17). Også i andre studier blir “det sosiale friluftslivet” ansett som en av de store fordelene med friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2022; Leirhaug et al., 2020). Denne tanken går tilsynelatende også igjen blant flere av elevene jeg intervjuet.

I et av intervjuene kom det frem at elevene gledet seg til det ble varmere i luften, for da kan de dra til nærmeste skog med vennene sine og ha med seg god mat og drikke. Det ble også nevnt at turen jeg observerte var fin, fordi det var så koselig at de lagde bål, slik at de kunne sitte rundt dette og snakke sammen. En av elevene sa: “Vi tente på bål, også satt vi der også spiste vi. Vi lagde pølsedeig, spiste pølser og marshmallows. Ja, det var kjempekoselig”, mens en annen supplerte med: “Det var ganske hyggelig, også var det hyggelig at vi hadde lagd sånn brøddeig på bålet”. Både Abelsen og Leirhaug (2022) og Sølvik (2013) trekker frem bålet som en samlende, sosial arena. Sølvik (2013) sier følgende: «Bålet framstår som ei samlande kraft i friluftsliv. Ungdommane gir uttrykk for eit særeige og sanse-leg samvær rundt bålet, som igjen opnar for gode samtaler» (s. 228).

Elevene i Abelsen og Leirhaugs (2022) studie trekker frem at bål skaper gode opplevelser, og at det har en positiv innvirkning på det sosiale i klassen. På begge turene observerte jeg at klassene lagde bål. På en av turene var det en elev som satt for seg selv, og ikke ville være med de andre, selv om de stadig var borte og forsøkte å få eleven med. Da bålet tok fyr, kom denne eleven likevel bort til de andre, og jeg opplevde at det ble bedre stemning i gruppa. Jeg observerte altså et interessant fenomen - når det bygges et bål på tur, trekkes alle mot bålet, og på den måten blir klassen

automatisk samlet. Det trenger ikke være kaldt, vått eller mørkt for at elevene trekker mot bålet, det går på automatikk. På den måten blir bålet sentralt, ved at det legger opp til et sosialt miljø.

Enkelte av elevene trakk frem at kroppsøving som fag er med på å skape et bedre klassemiljø, og i alle fall slike friluftslivsturer som de nettopp hadde vært på. Dewey (1938) mener mennesket må forstås som en del av et sosialt fellesskap. Det å være i naturen skaper andre betingelser for samvær enn hva elevene opplever andre steder. Sølvik (2013) peker på at sosial læring i friluftsliv er preget av erfaringsnær deltakelse og samhandling (s. 5). Når elevene får felles erfaringer, danner dette et grunnlag for å være sammen og å handle sammen, samtidig som at elevene blir utfordret til å hevde seg selv og å bidra til fellesskapet (Sølvik, 2013, s. 232). Også Leirhaug et al. (2020) trekker frem dette, og peker på at elever lærer på en helt annen måte enn om de hadde sittet inne i klasserommet. Det er viktig med et godt klassemiljø slik at elevene føler seg trygge, inkludert, og akseptert blant de andre elevene og lærerne i klassen. Hvis det er et godt klassemiljø vil dette gjerne gjøre at læringsmiljøet i klassen også blir bedre. Slik jeg tolker datamaterialet mitt opplever elevene at slike friluftslivsturer de har gjennomført er med på å styrke klassemiljøet på en positiv måte. Det er ikke bare det generelle miljøet som blir bedre, men også atmosfæren i klassen bedrer seg tilsynelatende betraktelig.

4.5 utfordringer i friluftslivsundervisningen

4.5.1 Tidsbruk

Da elevene diskuterte hva de la i fenomenet friluftsliv, og hva de gjør når de utøver friluftsliv, ble det sagt at de gjerne skulle hatt mer av det i skolen. Da jeg så stilte spørsmålet «Omtrent hvor mye tid vil dere anslå at dere har brukt på friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen?» var svarene korte og konsise: «På videregående? Null», svarte en elev i en av gruppene, mens en annen svarte «Jeg tror ikke vi har hatt noe». En av gruppene jeg observerte svarte følgende: «Det er nok bare de fire timene vi var på tur nå sist». Forskning som tidligere har blitt gjort viser også at friluftsliv i stor grad blir nedprioritert på bekostning av blant annet ulike idrettsaktiviteter i skolen, og slik har det vært i mange år (Borgen & Engelsrud, 2015; Larsson & Redelius, 2004; Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Disse utsagnene fra elevene tyder på at dette

fortsatt er et problem, og at friluftsliv enda ikke har blitt et emne som prioriteres så mye som læreplanen har som formål.

Elevene i denne studien pekte tilsynelatende på at de var misfornøyde med å ha så liten tid til det de anså som viktig på turen de var på, siden mye av tiden gikk til å gå frem og tilbake fra stedet de skulle være:

Det var liksom hele den greia for å komme opp, så var det bare en halvtime, så skulle vi plutselig bare ned igjen. Vi hadde ikke tid der til å liksom slappe av og kose oss og bruke den tiden til å ha det gøy med venner. Nei, vi rakk ikke å gjøre det. Det gikk så veldig fort.

Elevene pekte altså på tid som en utfordring. Dette er en utfordring mange lærere også peker på i forbindelse med friluftslivsundervisningen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Lundhaug & Østrem, 2019; Mandelid, Abelsen & Leirhaug, 2022; Sætre, 2005). Friluftsliv er en aktivitet som gjerne anses som tidkrevende, og dermed blir gjerne andre aktiviteter prioritert (Loland, 2013; Winje & Løndal, 2021). Foreningen Norsk Friluftsliv (2022) hevder at skole, barnehage og skolefritidsordning stadig fyller en større del av barns hverdag, og dermed er viktige formidlere av kunnskap, ferdigheter og kultur. Mange lærer friluftslivsferdigheter, bakgrunnskunnskaper og verdien av friluftsliv gjennom familien, men det gjelder ikke alle, så for at alle skal få samme muligheter til å oppleve det unike naturen kan tilby er det viktig at denne formidlingen kommer gjennom ovennevnte institusjoner (Norsk Friluftsliv, 2022).

«Jeg ville gjerne hatt mer friluftsliv på skolen, men det som er problemet med friluftsliv er at det tar så mye tid. Det er ikke nok med bare en og en halv time», sa en elev i et av intervjuene. Jeg tolker det som at denne eleven har fått et inntrykk av at friluftslivsundervisningen tar lenger tid enn andre aktiviteter i kroppsøving, og at det kan være noe av grunnen til at det blir nedprioritert. En annen elev supplerte med: «Nei, det tar kjempelang tid. Og det blir også vanskelig å utvide gymtimen med to timer». Disse elevene kommer samtidig med forslag til hvordan de kunne fått bedre tid til å bedrive friluftslivsundervisning i kroppsøving. Forslagene baserer seg på å samle opp timer, eller at lærerne kunne byttet om på timeplanen slik at det hadde vært mulig å gjennomføre, dersom det er tid som er problemet. Leirhaug et al. (2020) finner i sin

studie at 12 timer friluftsliv i kroppøving kan utgjøre en forskjell, og hevder med det at tid ikke bør være en faktor som spiller inn. Abelsen og Leirhaug (2022) peker på sin side på at selv i skolesammenheng, med dårlig tid, begrenset med ressurser og en stor elevgruppe, kan det være mulig å skape gode naturopplevelser. Kortreist friluftsliv i skolens nærmiljø vil nok for mange skoler være den typen friluftslivsundervisning som er mulig å gjennomføre i en travel skolehverdag, og dette treffer også på flere av læreplanens kompetansemål.

4.5.2 Utstyr og forberedelser

Gjennom intervjuene ble det gjentatte ganger tatt opp fra gruppene at utstyr og bekledning var med på å forme opplevelsene de hadde i friluftslivsundervisningen. Det ble blant annet sagt at «Det var tungt, også hadde jeg ikke gode sko». I tillegg reflekterte den ene gruppen over hvordan friluftslivsundervisningen deres hadde blitt mye bedre om de bare hadde fått god informasjon om selve turen, bekledning og hva de burde ta med seg av mat og utstyr. Det ble blant annet sagt at:

De andre klassene hadde med seg mat og sånne ting. Vi bare gikk. Vi gikk og gikk. Jeg hadde ikke med vannflaske engang (...) Vi fikk bare ikke noe informasjon i vår klasse. Vi fikk ikke vite at vi kunne ta med mat. Vi fikk heller ikke vite at det var mulighet for å grille der.

Videre sa flere av elevene at de ikke var forberedt på noe annet enn en liten utflukt. Flere nevnte også at de hadde altfor tunge sekker, og at de hadde dårlige, glatte sko som fikk masse vann i seg. Slik jeg tolker datamaterialet mitt virker det som elevene mente at det var læreren sin skyld at de ikke hadde fått informasjonen de behøvde. Om informasjonen ikke har kommet tydelig frem, eller om informasjonen ikke har blitt tatt imot av elevene, er vanskelig å si. Det kan likevel være mulig at læreren har antatt at elevene har såpass gode friluftslivkunnskaper at de vet hvordan de skal kle seg, pakke sekken og hva som er nødvendig å ha med seg for å få et godt opphold ute i naturen.

Det kom tydelig frem, både under observasjonen og i intervjuene, at ikke alle var fornøyde med turopplevelsen. Det regnet en del, og mange var ikke kledd for været. Under observasjonen så jeg en gutt som gikk i helt nye, hvite sneakers. Det endte med at han tok plastposer utenfor skoene, fordi han var redd for at de skulle bli ødelagte - men

våt skog er glatt og sleipt, så dette ble ikke en optimal løsning. Dette ble også tatt opp av noen elever i intervjuet i etterkant. En av elevene sa følgende:

Læreren vår sa at det skulle være bløtt, så dere må ta på vintersko. Det var det vi fikk av informasjon. Det var en gutt som hadde på sånne Nike Air Force, helt nye sko. Han hadde på seg dem, og han var så redd for skoene sine at han måtte ha poser utenfor, men de ble likevel brune og våte.

En annen elev sa følgende:

Jeg hadde masse bøker i sekken, og jeg føler vi ikke fikk nok informasjon av læreren for å vite hva vi skulle (...). Jeg synes det var veldig slitsomt. I tillegg hadde jeg hvite sko, og to sekker fordi jeg skulle ha med en ekstra til trening. Og jeg gråt på vei opp. Da var jeg veldig dramatisk, men det var vanskelig. Også skulle læreren trøste meg, og sa at det var bare 2 kilometer igjen. Og da var jeg veldig sånn... ja, bra prat. Jeg visste ikke hva jeg skulle si. Nei, jeg kommer ikke til å gjøre dette igjen.

Elevene uttrykte altså at det ikke nødvendigvis holder å si at man skal “kle seg etter forholdene”. Dette påpekes også av Woon (1993), som sier at selv om friluftsliv gjerne anses som en del av den norske folkesjela, har ikke nordmenn i praksis det samme forholdet til naturen - å delta i det samme kulturfellesskapet betyr ikke at vi er ofre for en kultur som bestemmer alt vi gjør (s. 189). Hun presiserer også at hvis man ser på norsk friluftsliv, så oppdager man med én gang at sikker deltakelse forutsetter en mengde kulturkunnskaper (Woon, 1993, s. 189). Dette vektlegges også av Lundhaug og Østrem (2019), som sier at de kunnskapene elevene har kan variere stort, og Abelsen, Arnesen og Leirhaug (2019) som forteller at manglende bakgrunnskunnskaper og ferdigheter hos elever med innvandrerbakgrunn potensielt kan skape forventninger som de ikke har grunnlag for å mestre (s. 44).

Erfaringer beror på en kontinuerlig prosess, der tidligere erfaringer påvirker videre erfaringer (Dewey, 1938). Dette betyr at man i skolen kan møte elever som, på bakgrunn av tidligere erfaringer, ikke ønsker eller har mulighet til å delta i undervisningen. For elever er det gjerne kroppsøvlingslæreren som er den som forklarer

elevene hvordan man bør kle seg i ulike værforhold - det er ikke noe alle vet, og det er heller ikke alle som har utstyr til å dra på vintertur eller en tur ved sjøen. Dette kan være med på å styre hvordan opplevelsen til elevene blir på tur, for det er ikke til å legge skjul på at utstyr og bekledning kan ha en stor del å si for hvordan aktiviteten oppleves. Læreren bør derfor møte elevene, ikke bare med fokus på «her og nå» eller fremtidige erfaringer, men elevens vaner, hvor tidligere erfaringer legges til grunn når det skal tilrettelegges for nye erfaringer (Dewey, 1938, s. 39; 58-60).

Elevene trenger derfor å lære hvordan de skal kle seg i ulikt vær. Til gjengjeld er det viktig at læreren ikke formidler at man trenger all verdens utstyr for å være ute i naturen. Skår (2011) peker på at våre erfaringer i naturen trolig vil prege fremtidig bruk av naturen. Det er derfor viktig at elevene får gode opplevelser, fordi man gjennom positive kroppslige erfaringer i natur kan oppleve å endre negative assosiasjoner som forhindrer bruk (Skår, 2011, s. 49). Dette er også viktig for å forhindre det Dewey (1938) omtaler som *miseducative* erfaringer som skaper dårlige erfaringer. For å unngå dette er det essensielt at elevene møter undervisning tilpasset nivå, behov og tidligere erfaringer (Dewey, 1938). På den måten kan elevene skape nye, positive erfaringer.

4.6 Oppsummering av kapitlet

For å besvare studiens problemstilling har jeg i dette kapitlet vist til elevenes svar i de tre fokusgruppeintervjuene, observasjonen av to turer, teorien og det teoretiske rammeverket jeg har gjennomgått, og mine egne tolkninger. Denne delen har vært strukturert etter mine fem hovedfunn: fenomenet friluftsliv, kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen, verdien av friluftsliv, friluftsliv som sosial arena og utfordringer i friluftslivsundervisningen.

5.0 Oppsummering av funn, didaktiske implikasjoner og veien videre

Formålet med denne studien har vært å få dypere innsikt i hvordan elever erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: “Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget?”. Denne problemstillingen har blitt besvart gjennom empiri fra tre fokusgruppeintervju, samt observasjon av to undervisningsøkter i kroppsøving med friluftsliv i fokus. Funnene fremhever fem tematikker: fenomenet friluftsliv, kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen, verdien av friluftsliv, friluftsliv som sosial arena og utfordringer i friluftslivsundervisningen. I det videre vil jeg oppsummere hovedfunnene fra studien, antyde noen didaktiske implikasjoner undersøkelsen kan ha og se på veien videre.

5.1 Oppsummering av studiens funn

5.1.1 Fenomenet friluftsliv

I kapittel 4.1 presenteres og diskuteres elevenes forståelse av fenomenet friluftsliv. Det er tydelig at det er et mangfoldig fenomen, og elevene forholder seg til fenomenet på ulike måter. Dette er gjenkjennbart i det Sølvik (2013) sier om at hvordan man definerer friluftsliv er avhengig av personen som forsøker å definere det. Slik jeg forstår elevene hadde de fleste likevel en nokså åpen og bred forståelse av hva friluftsliv er - det kom frem at hovedfokuset var å være ute i naturen, og at det ikke var så viktig hvor lenge det varte, hvor langt det var eller hva det inneholdt. Dette samsvarer med at friluftsliv ofte blir sett på som et mangfoldig fenomen (Faarlund, 2003; Sølvik, 2013; Øia & Strandbu, 2004). En av elevene uttrykte imidlertid at hun ikke driver med “ordentlig” friluftsliv, fordi hun ikke er så ofte i skogen eller på fjellet. Bursell (2004) uttrykker en bekymring i forbindelse med dette, fordi han ser en økende tendens til at friluftsliv skal være noe ekstremt, slik at det oppleves som spennende.

Begge turene virket å være i tråd med Faarlunds (2003) tanker om at friluftsliv er “overskuddsliv i naturen”. Det var tilsynelatende naturopplevelsene som sto i fokus, og turene skulle være lystbetont. Det virket imidlertid som at denne målsettingen ikke kom tydelig nok frem for elevene, da de både i løpet av turen og i intervjuene i etterkant

uttrykte usikkerhet om hva formålet med kroppsøvingstimen var denne dagen. Videre kan det tenkes at målet “gode naturopplevelser” ligger langt unna læringsutbyttebeskrivelsene elevene er vant til, som ofte er mer konkrete mål. Selv om friluftsliv bør anses som et mangfoldig fenomen uten en klar definisjon, kan det likevel være nødvendig å utforme en slags felles situasjonsforståelse. Et så bredt fenomen favner om mye, og meningsinnholdet i friluftsliv varierer med den som forsøker å definere det (Faarlund, 2003; Sølvik, 2013). Borgen og Engelsrud (2020) hevder at det er viktig at elevene selv klarer å forstå og gjøre noe med innholdet i faget, utover det at læreren har satt en aktivitet (s. 16). Det er derfor viktig at elevene og læreren blir enige om en felles oppfatning av hva friluftsliv er, hva det bør romme og hva formålet er, slik at elevene ser verdien av å drive med friluftsliv.

Noen av elevene uttrykte en tanke om at “friluftsliv burde være en del av kroppsøvingfaget”. På den måten ble emnet plassert utenfor faget. Uten å trekke konklusjoner kan det tyde på at det elevene har erfart av friluftsliv har kommet gjennom andre arenaer enn gjennom skolegangen deres. Dette funnet kommer også frem i studien til Moen et al. (2018), hvor lærerne sier at kroppsøving er viktig for å lære friluftsliv, mens en langt lavere andel av elevene tenker det samme. Dette kan tyde på at friluftsliv ikke prioriteres i kroppsøvingfaget, eller at elevene ikke ser på friluftslivsundervisningen som en del av kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018). Kroppsøving blir gjerne ansett som en pause fra skolehverdagens teoretiske jag (Borgen & Hjordemaal, 2017; Standal, 2015b). I forbindelse med turene ble timene introdusert med en tanke om at de skulle være noe “annerledes”. Det å anse friluftsliv som noe annerledes, noe som bare skjer fra tid til annen, kan gjøre at friluftsliv blir en pause fra kroppsøvingen igjen. Dette kan medføre at emnet blir ansett som mindre viktig enn andre ting.

5.1.2 Kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen

Kapittel 4.2 tok for seg kunnskapsformer i friluftslivsundervisningen. Her kom det frem at flere av elevene uttrykte et ønske om mer friluftsliv i kroppsøvingundervisningen, og nevnte at de synes det ble nedprioritert i faget. Noen av elevene sa at de ønsket å ha med ferdighetsutvikling i friluftslivsundervisningen, fordi de vil bruke det i fremtiden. Her kommer det frem at friluftsliv har potensial til å gjøre det som er fagets formål: inspirere

til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det var flere grunner til at elevene ønsket mer undervisning i friluftsliv, men det som gikk igjen hos flere var at de ønsket å lære mer om grunnleggende prinsipper som å lage bål, fordi de kan trenge disse tingene senere, og fordi det kan skape mestring. Elevene uttrykte altså et ønske om mer fokus på såkalte “hard skills”, altså ferdigheter som å lære å navigere ved hjelp av kart og kompass, hvordan man skal bruke utstyr og hvordan man skal lage gode bål (Priest & Gass, 1997, s. xvii). Det virker med det som elevene ønsker å lære mer om det Høyem (2010) ville forklart som læring *om* friluftsliv, altså om hvordan friluftslivet utøves. Dette var imidlertid i fokus på begge turene elevene var på. Likevel virker det som elevene ikke fikk nok tid til å prøve og feile, og på den måten opplevde de heller ikke lærerike erfaringer (Dewey, 2015; Imsen, 2005). På den måten ble erfaringene heller miseducative, da elevene ikke lærte noe av dem (Dewey, 2015).

En tanke jeg bet meg merke i fra intervjuene, var at flere elever satte “læring” og “trivsel” opp som to motsatser - det ene utelukket det andre. Det virket som at når det var fokus på det man kaller “langsomt friluftsliv”, altså friluftsliv som handler om å være ute på naturens premisser hvor formålet er å være tilstede og i ett med naturen (Norges Idrettshøgskole, 2022), var det ikke mulig å oppnå læring eller utvikling. Slik jeg tolker datamaterialet mitt virker det som elevene mener ferdighetsutvikling er en forutsetning for læring, mens langsomt friluftsliv eller fokus på naturopplevelser heller blir ansett som et avbrekk fra “vanlig” skole, med fokus på trivsel. En av elevene uttrykte imidlertid at han trodde at noe av grunnen til at han så på friluftsliv som “å kaste bort tiden”, kunne være fordi han ikke hadde noe særlig erfaring fra friluftsliv. Kolb (1984; 2000; 2012) peker på viktigheten av erfaringer - han mener at læring bør forstås som en prosess, og at mennesker gjennom læring selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Erfaringen har alltid betydning, og selv om den ikke gir viten i seg selv, kan man gjennom observasjon og refleksjon skape mening ut av erfaringene sine - og dermed omforme disse til ny kunnskap (Kolb, 1984). Elevene må derfor få anledning til å gjøre seg noen erfaringer som kan bearbeides og tas med videre, og på den måten kan det oppleves som mer meningsfullt. Dette er essensielt for at elevene skal ønske å drive med friluftsliv (Skår, 2011).

5.1.3 Verdien av friluftsliv

Friluftslivets positive effekt knyttes i all hovedsak til psykiske helsegevinster, selv om det fysiske aspektet også nevnes. Flere av elevene uttrykte en tanke om at friluftsliv gir ro, psykisk overskudd og at det minsker stress. Dette samsvarer med funn fra tidligere studier, som finner at opphold i naturen ikke bare styrker elevenes evne til å ta til seg kunnskap, men at det også er positivt for deres fysiske og psykiske helse (Fjørtoft, 2001). Også her kan man trekke paralleller til langsomt friluftsliv - elevene tillegger opplevelsene de får i naturen personlig verdi. Elevene opplever altså naturen og innhenter sanseintrykk, og ved refleksjon over disse sanseintrykkene og opplevelsene kan de bli til erfaringer, ifølge Dewey (2015).

Flere av elevene omtalte både kroppsøving og friluftsliv som en “pause” fra hverdagen, både i positiv og i negativ forstand. Denne tanken om at kroppsøving er en pause fra en ellers teoritung skolehverdag, peker Borgen og Hjordemaal (2017) også på i sine studier. De finner at mange elever ser på kroppsøving som et brudd fra andre skolefag, et slags avbrekk fra den ellers tunge skolehverdagen (Borgen & Hjordemaal, 2017). På en side kan dette avbrekket være både godt og nødvendig i en stressende hverdag, da det med tunge teoretiske fag er fint å gjøre noe annet og få mer overskudd, både fysisk og psykisk. På en annen side kan elevene anse faget som mindre viktig, da det ikke blir en læringsarena i like stor grad som andre fag - formålet blir ikke å lære, men heller å få en pause. For å gjøre kroppsøvingundervisningen meningsfull, og klargjøre viktigheten av faget, foreslår Østerlie og Kjelaas (2019) flipped learning. Dette kan brukes som et verktøy som gjør at elevene opplever kroppsøving som fag, og friluftsliv som emne, til noe som teller. Både Schön (2001), Kolb (2000) og Dewey (1938) understreker viktigheten av å få tid til å reflektere over opplevelser, for først da kan man skape lærerike erfaringer, og dette kan man potensielt få inn i faget og emnet ved å bruke flipped learning. Likevel er det mye som tyder på at elevene jeg intervjuet har mye skole fra før, og flere arbeidsoppgaver vil ikke nødvendigvis føre til at kroppsøving blir ansett som et “viktigere fag”, men kan heller potensielt føre til mer stress. Kanskje må man heller omfavne de positive følelsene mange assosierer med faget som avbrekk fra en stressende hverdag.

5.1.4 Friluftsliv som sosial arena

Flere av elevene pekte på det sosiale som en av de største fordelene ved friluftslivsundervisningen. De pekte på både samhold, bedre flyt i praten, samarbeid og et godt klassemiljø. Denne tanken er noe som går igjen i tidligere forskning på feltet - elever rapporterer om at friluftsliv blant annet kan skape samhold, tilhørighet, samarbeid og inkludering (Abelsen & Leirhaug, 2022; Backman, 2011; Enoksen & Krempig, 2021; Fägerstam, 2012; Harris, 2018; Leirhaug et al., 2020; Lyngstad & Sæther, 2021; O'Brien & Murray, 2007; Sølvi, 2013; Rickinson & Sanders, 2005).

Særlig bålet ble trukket frem som en avgjørende faktor i forbindelse med det sosiale i friluftslivet. Det trenger ikke være kaldt, vått eller mørkt for at elevene trekker mot bålet, det går på automatikk. På den måten blir bålet sentralt, ved at det legger opp til et sosialt miljø. Dette samsvarer med funn fra studiene til Sølvi (2013) og Abelsen og Leirhaug (2022). Enkelte av elevene trakk også frem at kroppsøving, og særlig friluftsliv, er med på å skape et bedre klassemiljø. Et godt klassemiljø er essensielt for at elever skal føle seg trygge, inkludert og akseptert, og som Dewey (1938) påpeker må mennesket forstås som en del av et sosialt fellesskap. Når elevene får felles erfaringer, danner dette et grunnlag for å være sammen og å handle sammen, samtidig som elevene blir utfordret til å hevde seg selv og å bidra til fellesskapet (Sølvi, 2013, s. 232).

5.1.5 Utfordringer i friluftslivsundervisningen

Det femte funnet er knyttet til utfordringer i friluftslivsundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Elevene omtalte at friluftslivsundervisningen er tidkrevende, og de tror derfor at det kan gjøre emnet vanskelig å kombinere med resten av skolehverdagen. Dette er en utfordring mange lærere også peker på i forbindelse med friluftslivsundervisningen (Leirhaug & Arnesen, 2016; Lundhaug & Østrem, 2019; Mandelid, Abelsen & Leirhaug, 2022; Sætre, 2005). Både Leirhaug et al. (2020) og Abelsen og Leirhaug (2022) peker imidlertid på at kort tid i undervisningen også kan skape læring.

En annen utfordring elevene peker på er noe jeg tolker som at de opplever å få for lite informasjon i forkant av turene, og derfor møter dårlig forberedt. Gjennom observasjonen så jeg at flere ikke var kledd for været, og denne tanken gikk også igjen i intervjuene. Elevene uttrykte en tanke om at det ikke holder å si at man skal "kle seg

etter forholdene”, fordi ikke alle vet hva det vil si. Dette påpekes også av Woon, som sier at hvis man ser på norsk friluftsliv, så oppdager man med én gang at sikker deltakelse forutsetter en mengde kulturkunnskaper (Woon, 1993, s. 189). Også Lundhaug og Østrem (2019) vektlegger dette, ved å si at de kunnskapene elevene har kan variere stort. Abelsen, Arnesen og Leirhaug (2019) forteller at manglende bakgrunnskunnskaper og ferdigheter hos elever med innvandrerbakgrunn potensielt kan skape forventninger som de ikke har grunnlag for å mestre (Abelsen, Arnesen & Leirhaug, 2019, s. 44). For å unngå dette er det essensielt at elevene møter undervisning tilpasset nivå, behov og tidligere erfaringer (Dewey, 1938). På den måten kan elevene skape nye, positive erfaringer.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å bidra til innsikt i et emne som trenger mer forskning. Funnene i studien bekrefter tidligere forskning på feltet, som sier at friluftsliv er en mangelvare i kroppsøvningsundervisningen selv om læreplanens intensjoner er tydelige (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Studien viser at elevene opplever at det er lite til ingen friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget. Elevene ønsker mer friluftslivsundervisning, og peker på mange, viktige punkter friluftslivsundervisningen fremmer. Det er urovekkende at enkelte av elevene anser friluftsliv som noe som står utenfor kroppsøvningsfaget, selv om to av fem kompetansemål i kroppsøving vg2 omhandler friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette tyder på at det fortsatt er behov for mer undervisning om emnet, hvor fokuset ikke nødvendigvis trenger å være noe stort og langt unna, men heller noe lite og nærme.

Elevene vil ha mer “nyttig” undervisning med fokus på ferdigheter, såkalte “hard skills”. De ønsker å lære ferdigheter de kan bruke senere i livet, fordi de ser en mening ved dette. Dette tyder på at det kan være fruktbart å vektlegge undervisning som utvikler ferdigheter, slik at elevene får ferdighetene til å utøve friluftsliv senere i livet, og på den måten oppfylle læreplanens formål om livslang bevegelsesglede.

Funnene mine indikerer imidlertid også at det er behov for å fokusere på verdien av langsomt friluftsliv, hvor formålet med aktiviteten er aktiviteten i seg selv. Flere av

elevene anser friluftsliv som en pause. Dette kan være positivt, fordi det tar bort stresset fra hverdagen. Det kan likevel også være en utfordring, fordi dette kan hemme læring ved at man ikke ser temaets viktighet. Det er også påfallende at flere elever snakker om langsomt friluftsliv som noe som gir verdi utenfor skolen, men at det innenfor skolehverdagen heller blir ansett som “å kaste bort tiden”. Det trenger ikke alltid være mye som skjer - elevene må også lære nytten av å være i naturen uten at noe mer må ligge bak. På den måten kan man potensielt sikre at både læring og trivsel ivaretas, og at dette ikke blir adskilte fenomen. Dette kan også sikre at flere elever føler seg truffet av undervisningen, da det i stor grad skiller seg fra idrettsdiskursen som ofte er rådende i kroppsøvingfaget.

Friluftsliv bør forstås som et mangfoldig fenomen. Det kan likevel argumenteres for at det er viktig å skape en felles oppfatning av hva friluftsliv innebærer, og at denne forståelsen ikke er for snever. Ulike lærere oppfatter friluftsliv forskjellig, og vektlegger dermed ulike elementer i undervisningen. Dette gjelder også elever. Elevene og lærerne bør være på samme bølgelengde, slik at elevene forstår hva de skal lære og hvorfor de skal lære det. Det er viktig at lærerne formidler til elevene at alt friluftsliv er friluftsliv, og at ikke noe er bedre enn noe annet. Gjennom egen erfaring fra tidligere utdanning bet jeg meg merke i at skolen var veldig opptatt av å forsøke å definere hva “riktig” friluftsliv er. Det er gjennom denne utdanningen lærerne formes, og dette fokuset kan medføre at man måler friluftslivsundervisningen sin for å se om det man driver med er “ordentlig” og “riktig” friluftsliv. Dette kan potensielt medføre at terskelen for å gjennomføre friluftslivsundervisningen er enda høyere enn den er fra før av, fordi man er redd for at undervisningen ikke blir god nok. Jeg vil derfor argumentere for at det kan være nyttig for lærere å få et slags støtteskriv, slik at det blir enklere for hver enkelt lærer å gjennomføre undervisning om et viktig emne. Et annet alternativ kan være at kroppsøving- og idrettsfagsseksjonene på hver skole går sammen for å samarbeide om en felles oppfatning av hva friluftsliv er, hva det bør romme og hva formålet er. Dette kan også gjøres på fylkesnivå, eller på ulike kroppsøvingskonferanser.

Når friluftslivsundervisningen gjennomføres, er det viktig å ikke anta at alle vet hvordan man skal kle seg, hva man skal ha med og hva som er “riktig” forberedelse. Elever i dagens mangfoldige skole har alle ulike erfaringer med seg inn i undervisningen, og selv om man som lærer kanskje tenker at noe er gitt, må man aldri anta. Det er viktig å

alltid være tydelig i instruksjonene og i informasjon, slik at alle elever får muligheten til å delta på noenlunde likt grunnlag.

Både Kolb (1984; 2000; 2012), Schön (2001) og Dewey (1938; 2015) understreker viktigheten av tid til refleksjon i undervisningen for å skape læring og lærerike erfaringer. Jeg vil også argumentere for å bruke mer tid på refleksjon i friluftslivsundervisningen. Det er viktig at læreren setter av tid til at dette blir gjort. Refleksjon krever øving, og det må gjøres gjentatte ganger for at formålet skal oppnås. Ved å reflektere kan man motvirke at elevene får dårlige erfaringer, misforstår formålet og mister troen på mestring. Det er læring i feiling også, og elevene trenger å prøve, feile og finne ut hvordan ting kan gjøres bedre. På den måten kan både kroppsøving som fag og friluftsliv som emne bli mer meningsfullt, fordi det potensielt kan oppleves som nyttig og mer enn bare en pause fra skolehverdagen.

5.3 Videre forskning på feltet

Denne masteroppgaven har undersøkt hvordan et utvalg elever i norsk videregående skole erfarer friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. Gjennom studien har relevant tematikk blitt presentert, og dette kan danne grunnlag for videre arbeid.

Det er behov for mer forskning på elevers opplevelse av friluftslivsundervisningen, annet enn bare masteroppgaver. Det er fortsatt lite forskning innenfor dette fagfeltet. Dette er gjeldende både gjennom et elevperspektiv, men også gjennom lærernes øyne. Det kan også være spennende å se på hvorfor friluftsliv nedprioriteres i kroppsøvingsfaget, og hva som kan forenkle arbeidet med friluftsliv i skolen.

En annen mulighet er å se på språkbruken i læreplanen når det kommer til friluftsliv som emne i kroppsøvingsfaget. Det er lærerens oppgave å operasjonalisere læreplanen og bruke sin profesjon til å utarbeide læringsmål, og når både fenomenet og læreplanmålene kan oppleves som vide og vage kan det potensielt skape store forskjeller i undervisningen fra lærer til lærer, og det kan gjøre det vanskelig for læreren å gjøre jobben sin.

Det kan også være interessant å se på hvordan friluftslivsundervisningen burde gjennomføres, ut fra elevers ønsker. Er friluftslivet i en endring fra hvordan det har

ligget oss nært i vår kultur i alle år? Har det endret seg til å enten være det ekstreme, eller det helt langsomme? Har elevene andre ønsker for faget enn før? Dette kan også ses i forlengelse av funnene mine som presenterer at elevene ønsker mer fokus på ferdighetsutvikling og “hard skills” i friluftslivsundervisningen.

Litteraturliste

Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, P. E. (2019). Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen? *Rapport fra konferansen Forsking i friluft 2018* (s. 31–51). Norsk Friluftsliv.

Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3), s. 18-31.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>

Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6 (1), s. 21-36.
<https://doi.org/10.23865/jased.v6.3081>

Acocella, I. & Cataldi, S. (2020). *Using Focus Groups - Theory, Methodology, Practice*. Saga Publications Ltd

Arnold, P. (1998). *Education, movement and the curriculum*. Falmer Press

Backman, E. (2011). *Friluftsliv: a contribution to equity and democracy in Swedish Physical Education? An analysis of codes in Swedish Physical Education curricula*, *Journal of Curriculum studies*, 43 (2), s. 269-288.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500680>

Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. (Folkehelse rapporten). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#forekomst-av-psykiske-plager-hos-barn-og-unge>

Bischoff, A. (2000). Mellom veiledning og undervisning. I. A. Bischoff (Red.), *Friluftsliv – i spennet mellom veiledning og undervisning FOR-UT-Seminarrapport*. Høgskolen i Telemark

- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingsfaget? *Bedre skole*, 2, 62-67. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didacta Norden*, 14 (1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S. & Hjordemaal, F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, s. 218-229. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1352439>
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik & H. Løvmo (Red.), *Friluftsliv – fra Fridtjof Nansen til våre dager* (s. 7-18). Universitetsforlaget
- Bursell, J. (2004). *Friluftsliv - under åpen himmel året rundt*. Landbruksforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget
- Dannevig, H. & Aall, C. (2018). Friluftsliv og bærekraft. I L. I. Magnussen & T. Vold (Red.), *Friluftsliv og guiding i natur* (s. 81-91). Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dewey, J. (2015). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Engelsrud, G., Gyiring, J., Sæle, O., Hallås, B. O. & Borgen, J. S. (2022, 19. juli). Karakterer i kroppsøving er ikke irrelevant. *Forskersonen.no*.

<https://forskersonen.no/barn-og-ungdom-debattinnlegg-meninger/karakterer-i-kroppsoving-er-ikke-irrelevant/2055831>

Engelsrud, G., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28. januar). Faget heter kroppsøving, ikke gym. *Forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>

Enoksen, E., & Krempeg, I. (2021). Skole på fjellet. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*, s. 208-249. Cappelen Damm.

Faarlund, N. (2003). *Friluftsliv : hva - hvorfor - hvordan* ([Digital nytg.] ved Lars Verket). naturliv.no/faarlund/friluftsliv.htm

Fägerstam, E. (2012). Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning. [Doktorgradsavhandling]. Linköpings universitet

Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Gyldendal Akademisk

Fasting, M. L. (2020). *Bevegelse, lek og friluftsliv kan bidra til livsmestring*. <https://www.utdanningsnytt.no/livsmestring-merete-lund-fasting-utelek/bevegelse-lek-og-friluftsliv-kan-bidra-til-livsmestring/235397>

Fasting, M. L., Høyem, J. & Bischoff, A. (2022). Barndommens landskap. En studie av unge voksnes minner i møte med barndommens nærnatur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6 (1), s. 92-107. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3017>

Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32 (3), s. 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>

Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget

Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), s. 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>

- Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv: En kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Telemark. <http://hdl.handle.net/11250/2439174>
- Gjølme, E. G. & Evensen, K. (2021, 17. februar). *Vurdering i kroppsøving*. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. <https://mhfa.no/vurdering-i-kroppsøving>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gurholt, K., Torp, I. H., Eriksen, J.W. (2020). *Studie av friluftsliv blant barn og unge i Oslo: Sosial ulikhet og sosial utjevning*. Norges Idrettshøgskole. <https://www.researchgate.net/publication/344865555>
- Harris, F (2018). Outdoor learning spaces: The Case of forest school. *Area*, 50 (2), s. 222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Helsedirektoratet. (2022, 9. mai). *Anbefalinger om fysisk aktivitet*. Helsenorge. <https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/rad-om-fysisk-aktivitet/>
- Horgen, A. (2015). *Friluftsviledning vinterstid*. Høyskoleforlaget
- HR-2022-718-A. *Regler om innreisekarantene fra Sverige var lovlige*. <https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/2022/hoyesterett---sivil/HR-2022-718-A/>
- Høyem, J. (2008). Miljøvennlig friluftsliv. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49 (4), s. 629-637. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2008-04-08>
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (1), s. 67-78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-0>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Universitetsforlaget
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C. & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe*

and Canada. (HBSC Volume 1). World Health Organization.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>

Jakhelln, L.E. (2022, 25. mars). *Slik har korona påvirket nordmenns friluftsliv*. Norsk Friluftsliv. <https://norskfriluftsliv.no/slik-har-korona-pavirket-nordmenns-friluftsliv/>

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2021). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kirk, D. (2012). Physical education futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *eJRIEPS*, 27 (1), 1-10. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47 - 66). Roskilde universitetsforlag.

Kolb, D. A. (2012). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Samfundslitteratur.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk

Larsson, H. & Redelius, K. (red.) (2004). *Mellan nytta och nöje: Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Idrettshögskolan.

Leirhaug, P.E. & Arnesen, T.E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvingfaget? I A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L.I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, s. 129-152. Fagbokforlaget.

Leirhaug, P.E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmestring i vidaregåande skule. Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 226-240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>

Leirhaug, P.E., Haukeland, P.I. & Faarlund, N. (2019). Friluftslivsvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.). *Friluftspedagogikk* (s. 15-32). Cappelen Damm Akademisk.

Loland, S. (2013). *Idrett og samfunn* (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Loland, S. & McNamee, M. (2017). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities, *European Journal of Sport Science*, 17 (1), 62-69. <https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>

Loseke, D. R. (2015). *Methodological Thinking: Basic Principles of Social Research Design*: SAGE Publications.

Lund, T. & Henriksen, A. (2019). Ferdighetslæring i friluftsliv - didaktiske tilnærminger. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.). *Friluftspedagogikk* (s. 83-100). Cappelen Damm Akademisk.

Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.). *Friluftspedagogikk* (s. 50-66). Cappelen Damm Akademisk.

Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of «friluftsliv literacy» in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26 (5), s. 514-526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>

Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M, Hallås, B. O & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsoving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5 (3), s. 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>

Mandelid, M. B., Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16 (3).

<https://doi.org/10.5617/adno.8351>

Mann, J., Gray, T., Troung, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. & Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Front. Public Health*, 10.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

Meld. St. 71 (1972–73). (1973). *Langtidsprogrammet 1974–1977 Spesialanalyse 6.*

Friluftsliv. Finansdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1972-73&paid=3&wid=d&psid=DIVL21&pgid=d_0007

Meld. St. 18 (2015-2016). (2016). *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon*. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Gyldendal undervisning

Norges Idrettshøgskole (2022, 30. august). Langsamt friluftsliv. [Audiopodkast-episode]. I *NIH-podden*. Norges Idrettshøgskole.

https://www.podbean.com/media/share/pb-35pdf-12aabb5?utm_campaign=embed_player_stop&utm_medium=dlink&utm_source=embed_player

Norges idrettshøgskole [NIH]. (2023, 10. februar). *NIHs etiske komite*.

<https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nih-etisk-komite/>

Norsk Friluftsliv. (2022). *Friluftsliv i skolen*. <https://norskfriluftsliv.no/vi-mener/friluftsliv-i-skolen/>

O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6, s. 249-265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>

Patton, M. Q. (2014). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg., s. 255-263). Sage Publications

Priest, S. & Gass, M. A. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Human Kinetics

Rafoss, K. & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen - en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen og K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiale perspektiver* (s. 85-106). Fagbokforlaget.

Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing Social Research* (2. utg.). SAGE Publications.

Remmen, K. B. & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>

Rickinson, M., & Sanders, D. (2005). Secondary school students' participation in school grounds improvement: emerging findings from a study in England. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, s. 256-272. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881789.pdf>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who Collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Schiermer, B. (2013). Til tingene selv: om hermeneutisk fænomenologi. I B. Schiermer (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 15-43). Hans Reitzels Forlag

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.

Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage Publications

Sjöblom, P., Eklund, G. & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method – two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>

Sjödin, K., Quennerstedt, M. & Öhman, J. (2023). The meanings of *friluftsliv* in Physical Education Teacher Education. *Sport, Education and Society*.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2187770>

Skår, M. (2011). Friluftsliv i hverdagsliv – muligheter og barrierer. I: J. Haahr & S. Andkjær (Red.), *Muligheder og begrænsninger for friluftsliv: Konferencerapport – artikler og abstracts* (s. 48-52). Syddansk Universitet

Standal, Ø.F. (2015a). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.

Standal, Ø.F. (2015b). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø.F. Tandal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121–135). Cappelen akademisk forlag.

Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10, s. 269-282. <http://dx.doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>

Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). “Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4 (1).<https://orcid.org/0000-0002-1687-8323>

Standal, Ø.F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.

Strand, T. (2020, 24. mars). Mener innføringen av hytteforbud kan være inngrep i menneskerettighetene. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/mener-innforingen-av-hytteforbud-kan-vaere-inngrep-i-menneskerettighetene-1.14956113>

Sæle, O.O. (2018). Mind the gap! Kroppsøvningsfaget - mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/mind-the-gap-kroppsovningsfaget--mellom-ideologi-og-virkelighet/>

Sæle, O.O. (2021, 24. februar). Kroppsøving. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kroppsoving>

Sætre, F. (2005). Friluftsliv: eit lavt prioritert hovudemne i kroppsøvningsfaget? *Kroppsoving*, 55 (1), s. 22-24.

Sølvik, R.M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko. Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Teigen, K. H. (2020). Opplevelse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/opplevelse>

Teigen, K. H. (2021). Erfaring. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/erfaring>

Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thomas, J. R., Nelson, T. J. & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity* (7. utg.). Human Kinetics.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021, 22. februar). Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/fremdeles-vurderingsanarki-i-kroppsoving/274227>

Waite, S., Evans, J., & Rogers, S. (2011). A time of change: outdoor learning and pedagogies of transition between Foundation Stage and Year 1. I S. Waite (Red.), *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*, s. 50-63. Sage.

Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, s. 133-150.
<https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Woon, L. L. (1993). Hvordan jeg lærte å gå på tur: Norsk friluftsliv sett utenfra. I I. G. Klepp & R. Svarverud (Red.), *Idrett og fritid i kulturbildet: Humanioradagene 1993* (s. 187-194). Universitetet i Oslo.

Øia, T. & Strandbu, Å. (2004). Ungdom og tradisjonell bruk av naturen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4 (2), s. 33-53.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1135>

Østerlie, O. & Kjelaas, I. (2019). The Perception of Adolescents' Encounter With a Flipped Learning Intervention in Norwegian Physical Education. *Frontiers in Education*, 4 (114). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00114>

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Kolbs læringssirkel, fritt etter Kolb (1984)

Tabell 1: Eksempel på koding av intervjudata

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema: Friluftsliv i kroppsøving

Problemstilling: «Hvordan erfarer et utvalg elever i norsk videregående skole friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget?»

Innledning

- Presentere meg selv, prosjektet og formålet.
- Redegjøre for formalitetene rundt intervjuet. Fokus på intervjuobjektets anonymitet, rett til å trekke seg gjennom hele prosjektet og at alt skal være konfidensielt. Oppfordre elevene til å ikke snakke om noe som kan gjenkjenne dem som personer.
- Fortelle kort om intervjuet, og høre om intervjuobjektene har noen spørsmål før vi begynner.

Bakgrunn

- Hva synes dere om kroppsøvingsfaget generelt?
- Hvordan opplever dere kroppsøvingsfaget på skolen dere går på nå?
- Hva liker dere med kroppsøving? Hvorfor?
- Hva liker dere mindre med kroppsøving? Hvorfor?
- Driver dere med fysiske aktiviteter på fritiden?
- Er det noe dere skulle ønske dere hadde mer av i kroppsøvingundervisningen?

Friluftsliv i kroppsøving

- Hva tenker dere på når dere hører ordet «friluftsliv»?
- Har dere hatt mye undervisning i friluftsliv?
 - På videregående?
 - På ungdomsskolen?
- Omtrent hvor mye tid vil dere anslå at dere har brukt på friluftsliv i kroppsøvingundervisningen?
- Hvordan har disse timene sett ut?
- Hva synes dere om friluftsliv i kroppsøving?

- Hvordan tenker dere man bør drive med friluftsliv i kroppsøving, hva synes dere er nyttig?
- Tror dere det er viktig eller mindre viktig å ha friluftslivsundervisning i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det noe dere savner i friluftslivsundervisningen dere har hatt, i så fall hva, eller hva ville dere eventuelt hatt mer av?
- Hva har dere lært av å ha friluftsliv i skolen?
- Tror dere at dere får bruk for noe dere lærer i friluftslivsundervisningen i hverdagen senere?
- Hvordan opplever dere friluftsliv som aktivitetsform?
- Driver dere med friluftsliv på fritiden? I så fall, hva og hvordan?
- Er friluftsliv noe dere har drevet mye med i oppveksten? Hvorfor mye i oppveksten?
- Kunne dere tenkt dere å drive med friluftsliv på fritiden? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?
- Hvilke positive sider tenker dere friluftsliv kan fremme?
- Hvilke negative sider tenker dere friluftsliv kan fremme?

Observasjon

- Hvordan opplevde dere turen dere var på?

Oppsummering

- Er det noen tanker du sitter inne med som du ikke føler du har fått sagt? Er det noe du vil tilføye?

Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Friluftsliv i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan et utvalg elever i norsk videregående skole opplever undervisningen de får i kroppsøving om friluftsliv. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg elever i videregående skole opplever undervisningen de får i friluftsliv i faget kroppsøving. I den forbindelse vil jeg observere noen timer med friluftslivsundervisning på videregående skole, før jeg skal gjennomføre fokusgruppeintervju med et utvalg elever fra klassen(e) jeg har observert. Svarene vil resultere i en masteroppgave, og dermed kun benyttet til dette formålet. Det er kun min veileder og jeg som vil diskutere dataene, og navn og andre personopplysninger vil aldri komme fram i diskusjonene.

For å undersøke dette vil følgende problemstilling bli besvart (med forbehold om noe endring):
Hvordan opplever et utvalg elever i norsk videregående skole undervisningen de får i friluftsliv?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne studien baserer seg på en blanding av et tilgjengelighetsutvalg og et kriteriebasert utvalg. Kriteriene for studien er at elevene går på videregående skole, at de har kroppsøving og at de har hatt noe undervisning om friluftsliv. Utover dette skal noen økter observeres, og som elev i klassen som blir observert blir du dermed spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil observere noen kroppsøvingstimer hvor det undervises om friluftsliv, i tillegg til at jeg vil gjennomføre et fokusgruppeintervju. I intervjuet vil jeg i all hovedsak stille spørsmål knyttet til hvordan du som elev opplever friluftsliv i kroppsøving, samt supplere med spørsmål knyttet til undervisningen dere har hatt. Jeg ønsker å ta opp intervjuene ved hjelp av båndopptaker, men alt vil bli anonymisert, intervjuene vil bli lagret og oppbevart i henhold til NIHS regler for datalagring og ingen vil høre opptakene utenom meg. Hvis du velger å delta vil dette innebære et fokusgruppeintervju på mellom tretti minutter og halvannen time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun min veileder og jeg vil ha tilgang til innhentede data. Alt vil være anonymisert, også navnet på skolen du går på. Etter endt intervju vil jeg umiddelbart høre på opptaket, transkribere og slette det. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen, og ingen personlige opplysninger vil publiseres. Videre vil ikke din deltakelse ha negative konsekvenser for deg på noen som helst måte.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Alle data slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2023. Opplysningene om deg vil kun eksistere på lydopptak fram til transkribering av intervjuene er gjennomført, noe jeg vil gjøre så fort som mulig etter intervjuene. Masteroppgaven vil siden publiseres på nih.brage.unit.no, men du vil ikke kunne identifiseres av andre enn deg selv og meg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole ved Jannicke Høyem og/eller Eimund Bårdseng Skogheim
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, personvernombud@nih.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jannicke Høyem
(Forsker/veileder)

Eimund Bårdseng Skogheim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Friluftsliv i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

31.05.2023, 23:44



[Meldeskjema](#) / [Friluftsliv i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 832302	Vurderingstype Standard	Dato 22.08.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Friluftsliv i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig
Jannicke Høyem

Student
Eimund Bårdseng Skogheim

Prosjektperiode
10.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.sikt.no/62f1304f-bc90-4b4f-b237-9ad814832bb8/vurdering>

Side 1 av 2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!